

## 特別支援教育における ICF 及び ICF - CY の活用に関する研究

著者	徳永 亜希雄
発行年	2014
学位授与大学	筑波大学 (University of Tsukuba)
学位授与年度	2013
報告番号	12102甲第6978号
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00123994">http://hdl.handle.net/2241/00123994</a>

# 論 文 題 目

特別支援教育における

ICF 及び ICF-CY の活用に関する研究

人間総合科学研究科 生涯発達科学専攻

徳永 亜希雄

# 特別支援教育におけるICF及びICF-CYの活用に関する研究

## 目次

第Ⅰ部	本研究の目的	
第1章	ICF及びICF-CYの特別支援教育における活用の意義 及び目的	1
	1. ICF及びICF-CYの概要及び本研究での用語の規定	1
	2. 特別支援教育を巡る動向とICF及びICF-CY活用の意義	4
第2章	本研究の構成	8
第Ⅱ部	ICF及びICF-CY活用状況に関する研究	
第3章	特別支援学校におけるICF及びICF-CY活用状況に関する研究	11
	1. 本研究の趣旨と目的	11
	2. 方法	12
	3. 結果	14
	4. 考察	27
第4章	特別支援教育関連分野でのICF及びICF-CY活用状況に関する研究	30
	1. はじめに	30
	2. 目的と方法	31
	3. 結果	33
	4. 考察	51
第Ⅲ部	特別支援教育実践へのICF及びICF-CY活用に関する研究	
第5章	特別支援教育における多職種間連携のためのツールとしての活用に関する予備的研究	55
	1. はじめに	55
	2. 研究の目的と方法	55
	3. 各事例の検討経過	57
	4. 全体考察	75
第6章	児童生徒の全体像把握と課題設定のためのツールとしての活用に関する研究	79
	1. はじめに	79
	2. 方法	79
	3. 「ICF関連図作成手順」開発と実証の経過	80
	4. 「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するためのICF関連図作成手順Ver. 3」の概要	83
	5. 全体考察	84
第7章	特別支援教育におけるICF-CYチェックリストに関する研究	86
	1. はじめに	86
	2. 方法	86
	3. 結果	90
	4. 考察	93
第8章	実態把握時の障害種別の観点検討のツールとしての活用に関する研究	110
	1. はじめに	110
	2. 方法	111
	3. 結果	113
	4. 考察	121
第9章	特別支援教育実践へのICF又はICF-CY活用の背景及び成果、課題に関する研究	125
	1. はじめに	125
	2. 第1次調査	125
	3. 第2次調査	131
	4. 全体考察	137

第IV部	総合考察	
第10章	本研究のまとめ	139
	1. 特別支援教育におけるICF及びICF-CY活用状況	139
	2. 特別支援教育実践へのICF及びICF-CY活用	140
	3. 総括	142
第11章	本研究の限界と課題	143
	1. 特別支援教育におけるICF及びICF-CY活用状況	143
	2. 特別支援教育実践へのICF及びICF-CY活用	143
文献一覧		144
巻末資料		
1.	「特別支援学校におけるICF及びICF-CYについての認知、活用状況等に関する調査」調査票	161
2.	ICFチェックリスト（日本語訳版）	167
3.	ICF関連図について	183
4.	子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための「ICF関連図」作成手順	187
謝辞		



# 第 I 部

## 本研究の目的

## 第1章 ICF 及び ICF-CY の特別支援教育における活用の意義及び目的

### 1. ICF 及び ICF-CY の概要及び本研究での用語の規定

#### 1. 1 ICF について

ICF(International Classification of Functioning, Disabilities and Health,国際生活機能分類)とは、人間の生活機能と障害に関する状況を記述することを目的とした分類であり、WHO (World Health Organization,世界保健機関) 総会において 2001 年に採択されたものである<sup>1)</sup>。日本では、2002 年に日本語訳が発行された。

日本語版の副題には「国際障害分類改定版」が付けられているが、ICF は障害のある人だけを対象としたものではなく、全ての人を対象とした生活機能の分類であり、本人や家族、専門職種間等での共通言語としての役割が期待されている。ICF の概念図である、構成要素間の相互作用の図を次に示す。

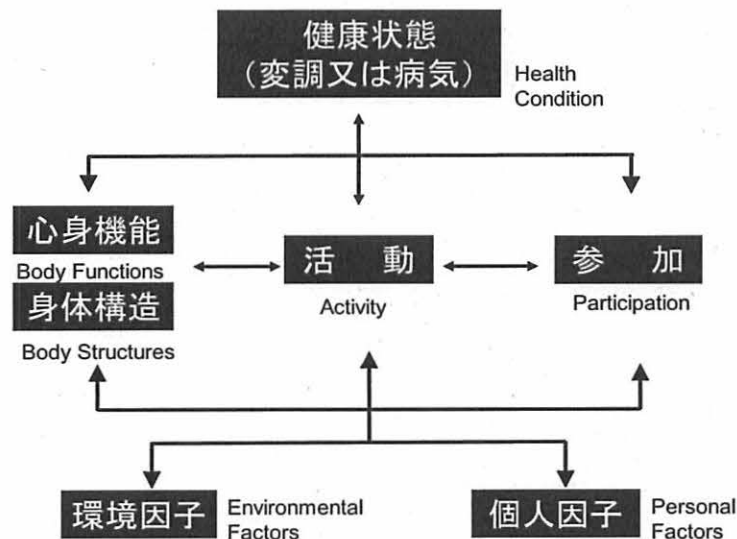


図 1-1 ICF の概念図

ICF では、人の生活機能を「心身機能」・「身体構造」、「活動」、「参加」の三つの次元で捉え、さらに、それらと「健康状態」や「環境因子」及び「個人因子」が互いに影響し合っていると捉えている。それぞれの用語の意味は次のとおりである。

心身機能 Body Functions：身体系の生理的機能（心理的機能を含む）

身体構造 Body Structures：器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分

活動 Activity：課題や行為の個人による遂行

参加 Participation：生活・人生場面への関わり

健康状態 Health Condition：変調や病気

環境因子 Environmental Factors：人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境。マイナスとしての阻害因子だけでなく、プラスとしての促進因子にもなりうる。

個人因子 Personal Factors：個人の人生や生活の特別な背景

これらの中立的な用語をベースとして、前述の三つの次元に対応した障害の概念が「機能障害（構造障害を含む）Impairment」、「活動制限(Activity limitation)」、「参加制約 (Participation restrictions) 」とした上で、これらの三つを包括する概念を「障害 (Disability)」としている。

次に、1980年にWHOから試案として発表された、ICFの前身であるICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, 国際障害分類)と比較しながら、ICFの特徴について整理をする。まず、ICIDHの概念図と、それぞれの用語の意味を次に示す。



図1-2 ICIDHの概念モデル

機能不全 Impairment: 心理的、生理的または解剖学的な構造または機能の何らかの喪失または異常

能力低下 Disability: 人間として正常と見なされる方法や範囲で活動していく能力の（機能不全に起因する）何らかの制限や欠如

社会的不利 Handicap: 機能不全や能力低下の結果として、その個人に生じた不利益であって、その個人にとって、年齢、性別、社会文化的因子からみて、正常な役割を果たすことが制限されたり妨げられたりすること

ICIDHによって、障害を構造的に捉えることができたが、その概念図の中に環境的要素が含まれていないために個人の中で完結している、構成要素間の関連が十分でない等の様々な批判を受けながら、1993年から改訂作業が進められることとなった<sup>2)</sup>。

次に、学校教育の文脈でICFの特徴をICIDHと比較しながら考えると、次の3つを挙げることができる。

第1は、用語の使い方である。ICIDHが機能不全、能力低下、社会的不利という否定的な印象を与える用語を用いているのに対し、ICFでは、それぞれに対応する言葉として、心身機能・身体構造、活動、参加という中立的な用語を用いている。これらは、マイナス面ばかりに注目しない、中立的な立場から生活そのものについて考える視点に立ったものとなっている。このことは、教育現場においても、子どもたちの機能不全や能力低下の部分にとらわれ、その改善や克服ばかりを重視した取り組みをするのではなく、生活や社会参加、自立といった全体的な視点から子どもを捉え、その上で互いに関連し合ったそれぞれの構成要素を捉えてみる重要性を示唆しているといえる。

第2は、新たな構成要素が加わっていることである。ICFには、ICIDHの概念図にはなかった「環境因子」と「個人因子」が加わっている。これらによって、人の生活のしにくさの原因をその人の中にある従来の機能不全や能力低下だけに求めるのではなく、外的な

環境や、障害に由来しないその人の特徴等との関連も視野に入れて捉えることができる。このことは、教育においても、本人の成長・発達を促すだけでなく、環境の整備も含めた幅広い視野で子どもたちを捉え、関わっていくことの重要性を示唆しているといえる。

第3に、構成要素間を繋ぐ矢印の向きである。ICIDHの概念図では、病気から始まって、機能不全、能力低下、社会的不利までの一方通行的な因果関係になっているのに対し、ICFの概念図では双方向の矢印を用い、それぞれの構成要素が互いに影響し合っていることを表している。このことは教材や支援機器、教職員の関わり方等の環境因子も含め、様々な要因が影響し合っている、子どもたちの生活が成り立っているということを理解するための示唆を与えているといえる。

## 1. 2 ICF-CYについて

2007年、WHOはICFの派生分類として、18歳未満を対象としたICF-CY(ICF Children and Youth Version, 同児童版)を発行し、日本では、2009年に日本語版が発行された<sup>3)</sup>。ICF-CYとは、ICFと概念的な枠組みを同じくしながら、18歳未満の特徴を踏まえた分類項目の修正と拡充が図られたものである。ICF-CYの活用に関して、堺は、盲・聾・養護学校(当時)学習指導要領等の解説に示された内容とICF-CYの分類項目の適合性について検討し、ICFよりICF-CYのほうが、より適合していることを踏まえ、ICF-CYはICF以上に特別支援教育における活用が支持されると述べている<sup>4)</sup>。

日本の特殊教育(当時)においてICFが活用される中、ICFの分類項目が子どもや発達段階初期にある人への活用において十分でないことが指摘されている<sup>5)</sup>。また、国際的には、それより以前のICIDH改訂の段階から、児童の特性を踏まえることの必要性が指摘され、佐藤は、1994年に児童タスクフォースグループが設置されるまでの経過について報告している<sup>6)</sup>。ICFが採択された翌年の2002年、WHOは、ICF-CYの検討を開始した。実際の検討に当たっては、ICF-CYのワーキンググループ(議長: Rune J. Simeonsson アメリカ合衆国ノースカロライナ大学教授)が立ち上げられ、ICF-CY策定のための作業が行われた。

ICF-CYは、ICFの派生分類として位置付き、0~20歳(以下、児童期)をその対象とする。WHOは、次のような認識のもとで、ICF-CY策定を開始した。第1に、児童期は、身体的にも心理的にも、また社会とのかかわりにおいても、急激に成長・変化する存在である、ということ。第2に、障害の発現や慢性的な状態は、児童期にとって、成人以上に大きな影響を及ぼすものであるということ、である<sup>7)</sup>。

ICF-CYの策定作業においては、ICFをベースとしながら、主に次のような視点で作業は進められた。

- ①児童青年期固有の内容を新しいコード番号を付けて追加する。例) 口を使った遊び
- ②児童青年期にとって適切でない内容は除く。例) 閉経
- ③児童青年期にかかわる人たちにとって、わかりやすく、使いやすいような定義にする。
- ④児童や青年期にふさわしいものの例示を採用する。
- ⑤含まれるもの、除かれるものの定義や基準を工夫し、保護者や保健専門職、教員、その他の子どもにかかわる専門職に使いやすいようにする。

フィールドトライアルや関連研究の検討などが行われた後、2006年10月、チュニジアで行われたWHO-FICネットワーク会議において、ICFの派生分類としてICF-CYは承認され、2007年10月のWHOからの公表に至った。日本においては、2008年に厚生労働省に「生活機能分類—小児青少年版（ICF-CY）検討会」が設置され、2009年に日本語訳が刊行された。筆者も、検討会構成員の1人として参画した。

ICF-CYは、その基本設計はICFと変えず、新たな分類項目の追加、分類項目名の変更、コード番号の変更が行われた。全体として235の変更があり、児童青年期の特徴を踏まえ、ICFの1,424項目に加えて、新たに232の分類項目が追加されている。

ICF-CY策定段階の日本からの貢献としては、2005年5月から6月にかけて行った、日本でのICF-CYに関するフィールドトライアルへの参加がある。その結果はICF-CYワーキンググループに提出され、WHOへの意見書（ICF-CY Field Trial Report in Japan）として報告された<sup>8)</sup>。

以上のとおり、関係者間での共通言語としての役割が期待されているICF及びICF-CYは、子どもたちを多面的・総合的に捉えることが可能なものである。また、概念においてはICFとICF-CYは同一であり、分類項目においては違いがあることから、本研究においては、それらを包括的に述べる場合は、「ICF及びICF-CY」と述べることを基本とし、どちらかを述べる場合はどちらかを限定的に使用することとする。

## 2. 特別支援教育を巡る動向とICF及びICF-CY活用の意義

### 2. 1 特殊教育から特別支援教育への変化とICF及びICF-CY活用の意義

2002年、内閣府の「障害者基本計画」においてICFの活用方策を検討する必要性が指摘され<sup>9)</sup>、様々な分野で活用の動きが見られた。特殊教育（当時）の分野でもICFへの関心と実際の活用の動きが見られた<sup>10)、11)、12)</sup>。

その間、障害のある子どもに対する教育は、盲学校・聾学校・養護学校、特殊学級（当時）、通級による指導という場によって行う「特殊教育」から、通常の学級も含めて、個々の教育的ニーズに基づいて適切な指導と支援を行う「特別支援教育」へと制度転換が図られた。それに伴い、盲・聾・養護学校は、総称して特別支援学校と名称変更され、特殊学級も特別支援学校とされた。

2005年、中央教育審議会による「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」<sup>13)</sup>を受け、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会に、特別支援教育専門部会（以下、「専門部会」）が設けられ、特別支援学校の学習指導要領の在り方等について検討が進められることになった。

専門部会において、ICFは議事の一つとされ、2006年、国立特殊教育総合研究所（当時）から参考資料の提出と説明が行われた<sup>14)</sup>。専門部会では、「ICFの視点」として、「ICF（国際生活機能分類）の考え方は、社会参加という視点を重視している。例えば、個別の教育支援計画の策定・活用を図る上でICFの考え方を生かすなどして、障害のある幼児児

児童生徒への指導のねらいの設定や関係機関等の連携による支援、あるいは障害の理解等を進める上で有効である。このため、特別支援学校の教育課程編成における配慮すべきことのひとつとして明示することなどについて検討が必要である。」と意見がまとめられた<sup>15)</sup>。

専門部会での議論を踏まえて2008年に公表された、中央教育審議会「幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」では、特別支援学校に関する記述として「ICFの視点について」という項が起こされ、「ICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえ、自立と社会参加を目指した指導の一層の充実を図る観点から、子どもの的確な実態把握、関係機関等との効果的な連携、環境への配慮などを盛り込む。」と述べられた<sup>16)</sup>。このことを踏まえ、2009年、文部科学省は特別支援学校小学部・中学部学習指導要領・同幼稚園教育要領を公示し、それらの解説総則等編において個別の教育支援計画での関係者間での実態把握や共通理解の参考として<sup>17)</sup>、同自立活動編においては主に障害の捉え方として<sup>18)</sup>、それぞれICFについて述べられた。また、同時期の、特別支援教育関連雑誌等では頻繁にICFのことが取り上げられるようになった<sup>19)</sup>、<sup>20)</sup>、<sup>21)</sup>、<sup>22)</sup>。

他方、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議は、特別支援教育の対象となる、障害のある子どもたちについては、様々な専門職等が関わっていることが多いことから、教育、福祉、医療、労働等との横断的なつながりとともに、乳幼児期から卒業後までの縦断的なつながりのもとでの教育の必要性を指摘している<sup>23)</sup>。生涯発達の観点から見れば、ヒトの発達にとって、学校教育は重要なステージの一つであり、縦断的且つ横断的に他のステージとの有機的につながりながら展開されていく必要があるといえよう。

ICFは、その目的の一つに「健康状況と健康関連状況とを表現するための共通言語を確立し、それによって、障害のある人々を含む、保健医療従事者、研究者、政策立案者、一般市民などのさまざまな利用者間のコミュニケーションを改善すること」を挙げている<sup>24)</sup>。また、ICFの派生分類として分類項目の拡充等が図られ、2007年に公表されたICF-CY（同児童版）においても、その目的として「乳児期、少年期に現れた諸問題、すなわち心身機能・構造上の問題、活動制限、参加制約、また児童にとって重要な環境因子を記録するための概念的枠組みと共通言語・共通用語を提供する」と述べている<sup>25)</sup>。

田中他は、教育をライフステージの一部として捉え、子どもの成長にそった縦軸のつながりと生活の広がりを踏まえた横軸をつなぐための共通言語としての役割を有するICF-CYの活用意義について述べている<sup>26)</sup>。下尾は、特別支援教育における連携のツールとしての個別の教育支援計画において、ICF及びICF-CYの活用の可能性を指摘している<sup>27)</sup>。すなわち、ICF及びICF-CYの共通言語としての性格に注目し、ICFとの親和性が高い概念が浸透している医療・福祉等との連携と、子どもへの適用のために作られたICF-CYを用いて長期にわたる支援計画を実現させるといえるものである。

以上を踏まえると、特別支援教育において、特に、子どもの実態を捉え、関係者間の共通理解のもとでの連携のために、ICF及びICF-CYは重要なツールとなりうるものであり、その具体的な活用の在り方を検討することは意義深いと考えられる。

しかしながら、徳永他は、教育におけるICF及びICF-CY活用の有効性や可能性の一方で、広く子どもの理解や指導のための学校現場で活用するためにはより具体的な方法や、



簡便且つ効果的な活用のためのツール開発の必要性等の課題を指摘している<sup>28)</sup>。また、第3章で報告する、特別支援学校を対象とした調査(2009)では、約21%の学校において何らかの形でICF又はICF-CYが活用されている一方で、課題として活用方法の検討に関する必要性が指摘されているが、具体的な方法論についての検討は十分になされていない状況が示されている。

したがって、特別支援教育実践の改善と充実に資するため、本研究を通して、特別支援教育におけるICF及びICF-CYの活用の在り方について検討することはたいへん意義深いと考えられる。

## 2. 2 インクルーシブ教育システム構築に向けた動きの中でのICF及びICF-CYの活用の意義

本研究に取り組んでいる経過の中で、障害者権利条約批准に向けた国内法整備等が行われ、特別支援教育分野における検討結果として、2012年に中央教育審議会初等中等教育分科会から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(以下、「分科会報告」)が公表された<sup>29)</sup>。この中では、インクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育は必要不可欠なものとして整理されている。

障害者権利条約における重要なキーワードの一つは、合理的配慮である。先の分科会報告においては、合理的配慮と基礎的環境整備という概念でそれらは整理され、文部科学省のモデル事業等を通じて検討が進められている。また、同報告の中では、障害の状態等に応じた合理的配慮を決定する上で、ICFを活用することが述べられている<sup>30)</sup>。

これらを踏まえ、筆者らは、日本特殊教育学会での自主シンポジウム「ICFと合理的配慮と特別支援教育」を議論する等、検討を開始した。本研究において報告できる段階にはまだないが、特別支援教育におけるICF及びICF-CY活用を考える上で重要なこととして認識し、検討作業を進めている。

一方、インクルーシブ教育システム構築に向けた今後の特別支援教育において、個別的教育支援計画がより重要なツールとして位置づけられている。それらは就学前から市町村レベルで作成された上で就学先に引き継がれ、適切な合理的配慮の提供を促進するものとして期待されている。第3章で報告するとおり、ICF及びICF-CYは個別的教育支援計画に多く活用されてきている。これまでのそれらの蓄積を合理的配慮の観点等から再検討し、実際の活用方法を検討していくことは、インクルーシブ教育システム構築推進の観点からもたいへん意義深い。

ICF及びICF-CYの構成要素「活動と参加」には、「実行状況(performance)」と「能力(capacity)」という概念がある。実行状況とは、個人が現在の環境のもとで行っている活動と参加を表すものである。能力とは、ある課題や行為を遂行する個人の能力を表すものである。インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ「交流及び共同学習」が推奨されるとともに、障害のある子どもへの多様な学びの場の提供も推奨されている。従前の特殊教育のような固定的な場ではなく、多様な場での子どもたち一人一人の実行状況を高めるため、前述の合理的配慮や基礎的環境整備との関連を精査する必要がある。その際にもICF及びICF-CYの考え方は有効だと考え

られる。

したがって、特別支援教育において、ICF 及び ICF-CY 及びその活用はこれまで以上に重要な位置づけを持ち、その検討を行うことはたいへん意義深いと考えられる。

以上を踏まえ、本研究においては、子どもたちを多面的・総合的に捉え、なお且つ関係者間での連携のツールとなり得る ICF 及び ICF-CY について、特別支援教育における活用の在り方を検討することを目的とする。

そのために、まず、ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究として、特別支援教育推進の中核となることが期待される特別支援学校の全国的な活用状況について明らかにするとともに、連携が期待される関連分野の活用状況を検討し、連携への ICF 及び ICF-CY 活用への知見を明らかにする。次に、特別支援教育実践への ICF 及び ICF-CY 活用に関する研究として、多職種間連携のツールとしての ICF 活用について、事例を通じた予備的研究を行い、その結果を踏まえて、具体的なツールの開発と実証を行う。また、併せて活用の成果や課題についても明らかにし、今後の活用の方向性について提案を行う。



## 第2章 本研究の構成

本研究においては、特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用の在り方を検討するため、第Ⅰ部において、ICF 及び ICF-CY を特別支援教育において活用する意義を述べた上で、本研究の目的を述べた。第Ⅱ部として ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究について述べ、次に第Ⅲ部として特別支援教育実践への ICF 及び ICF-CY 活用に関する研究について述べる。最後に、第Ⅳ部において総合的に考察する。本研究の全体構成は図2-1のとおりである。

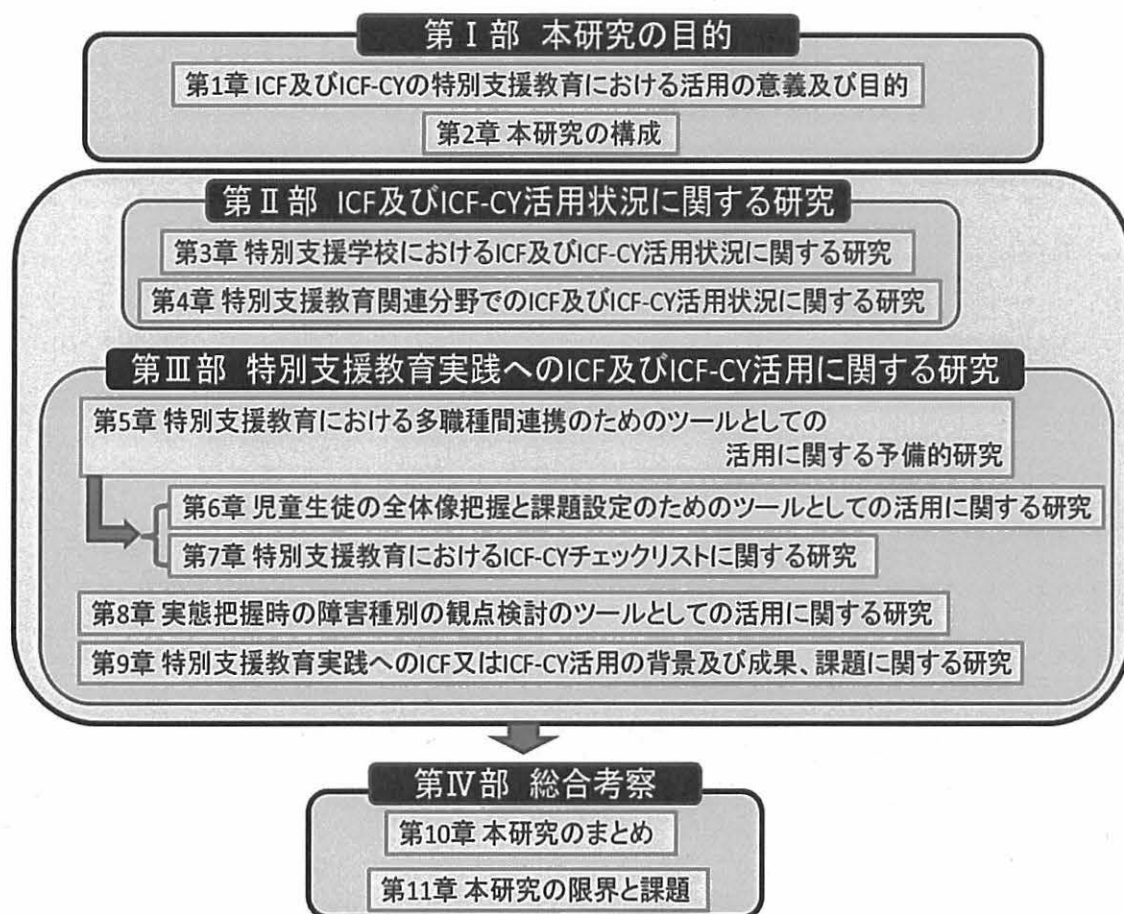


図2-1 本研究の全体構成

以下、本研究を構成するⅡ部、Ⅲ部、Ⅳ部及び各章の位置づけについて述べる。

第Ⅱ部「ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究」は、第3章「特別支援学校における ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究」、第4章「特別支援教育関連分野での ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究」の2章構成とした。

第3章「特別支援学校における ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究」においては、特別支援教育推進において、地域の核となることが期待される特別支援学校<sup>1)</sup>を対象に、ICF 及び ICF-CY の認知度や活用の状況を把握するとともに、ICF 及び ICF-CY の活用をしていないと回答した学校の自由記述を手がかりにして、活用していない学校の意識を分

析した。

第4章「特別支援教育関連分野でのICF及びICF-CY活用状況に関する研究」においては、特別支援学校の学習指導要領等において、連携が必要な関連分野として例示された<sup>2)</sup>医療、福祉、保健、労働各分野におけるICF又はICF-CY活用の特徴について文献での記述内容を手がかりに把握して活用状況を明らかにするとともに、特別支援教育分野との比較をとおして、関連各分野との連携にICF又はICF-CYを活用する際の在り方について検討した。

第Ⅲ部「特別支援教育実践へのICF及びICF-CY活用に関する研究」は5章構成とし、まず「第5章 特別支援教育における多職種間連携のためのツールとしての活用に関する予備的研究」により、共通言語としてのICFの特徴に着目し、多職種間連携のツールとしての実用化について、具体的な事例を通して予備的に検討した。次に、その中で必要性が示されたツールの開発と実証として「第6章 児童生徒の全体像把握と課題設定のためのツールとしての活用に関する研究」及び「第7章 特別支援教育におけるICF-CYチェックリストに関する研究」について述べた。続けて、障害種別の実態把握の観点のツールとして「第8章 実態把握時の障害種別の観点検討のツールとしての活用に関する研究」について述べ、最後に実際に活用した学校等について検討した「第9章 特別支援教育実践へのICF又はICF-CY活用の背景及び成果、課題に関する研究」について述べた。

第5章「特別支援教育における多職種間連携のためのツールとしての活用に関する予備的研究」においては、特別支援教育における多職種間の連携のツールとしてのICFの実用化について、養護学校（当時）に在籍する5名の児童生徒の事例を通して検討し、特に学校現場で広く活用されるような実用性を探るため、個別の教育支援計画への適用を視野に入れて検討を行った。本章では、事例検討において、WHOのICFチェックリスト、活用している社会資源を図式化した「生活地図」、ICFの概念図を模して子どもの情報を整理するための図である「ICF関連図」を用い、成果や課題とともに、多職種間連携において必要となる具体的なツールについて検討した。

第6章「児童生徒の全体像把握と課題設定のためのツールとしての活用に関する研究」においては、第5章で検討の必要性が明らかになった「ICF関連図」の活用方法について検討する必要性を踏まえ、検討を行った。第3章で報告した、特別支援学校において最も多い活用場面である個別の教育支援計画との対応を考慮し、子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するためという目的のもと、「ICF関連図」の作成手順について検討し、開発・実証の経過と最終的な作成手順の概要を述べた。

第7章「特別支援教育におけるICF-CYチェックリストに関する研究」においては、第6章と同様に、第5章で明らかになった検討の必要性を踏まえて、特別支援教育に対応したICF-CYのチェックリストについて検討を行った。ICF-CYの分類項目について、特別支援教育における指導の対象となる「障害による学習上又は生活上の困難」を把握する際の必要度を問い、その結果を踏まえて、特別支援教育実践にとって有用なチェックリストとしての分類項目の収斂を行った開発の経過とともに、並行して開発した「ICF-CY活用支援電子化ツール」にチェックリストを実装して行った実証についても述べた。

第8章「実態把握時の障害種別の観点検討のツールとしての活用に関する研究」におい

ては、特別支援教育では障害のある子どもの障害の特徴を固定的にとらえないよう注意し、個々のニーズに合わせた指導や支援を検討するよう示されている<sup>1)</sup>一方で、障害種別毎の専門性の必要性も指摘されており<sup>2)</sup>、実際の指導等により役立てやすくするためには障害種別の特徴を検討する必要があると考えられることを踏まえ、学校教育において教育目標及び内容検討の際に重要となる知的障害の有無によって、教職員が対象児の「障害による学習又は学習上の困難」の把握する際の観点がどのように異なるのかを ICF-CY の分類項目を用いて検討した。

第9章「特別支援教育実践への ICF 又は ICF-CY 活用の背景及び成果、課題に関する研究」においては、これまで特別支援教育における ICF 又は ICF-CY の活用に関わってきた人に対するフォーカスグループインタビューを通して、活用の成果や課題について検討した。全般的な成果や課題が明らかになった第1次調査を踏まえ、各学校での活用実践に資するより有用な知見を得るために、第2次調査として活用のあった学校単位でのフォーカスグループインタビューを行い、先の調査と合わせて検討を行った。

第IV部「総合考察」は2章構成とし、第10章「本研究のまとめ」において本研究の総括を行うとともに、第11章として「本研究の限界と課題」について整理した。

## 第Ⅱ部

# ICF 及び ICF-CY の活用状況 に関する研究

### 第3章 特別支援学校におけるICF及びICF-CYの活用状況に関する研究

#### 1. 本研究の趣旨と目的

ICF及びICF-CYの活用の在り方について検討するためには、それらの認知状況や活用状況について把握し、分析することが重要だと考えられる。

特別支援学校が連携すべき分野の例としてあげられている医療分野<sup>1)</sup>においては、理学療法士を対象とした調査結果として、中島が富山県内でのICFの理解と活用の状況について<sup>2)</sup>、浅川他が茨城県におけるICFの認知状況と活用状況について<sup>3)</sup>、それぞれ報告している。中島は、ICFの活用の有無、活用の場面、活用上の課題、活用上の不都合の有無等について調査した。活用の有無については、活用している割合が48.8%、活用上の不都合を有りとする割合が51.1%であり、ICFの活用が進められてきたものの理解が不十分であること、また、課題はあるが多くの回答者が問題意識をもち必要性を感じていると報告した。浅川他は、ICFの認知及び利用、ICFの臨床場面での理解・普及・使用・有用度等に関する調査をした。ICFについて知っている割合が97.9%、臨床場面（臨床及び臨床実習）で使用している割合が54.7%、臨床場面が必要とする割合が89.2%等の結果とともに、実際の使用では概念を用いるレベルであること等について報告した。

一方、特別支援教育においては、佐藤の北海道の特別支援学校を対象とした調査があるが<sup>4)</sup>、全国的なものは見当たらない。佐藤は、学校の経営方針等へのICFの考えの導入の状況、及びICFの学校の各計画への活用、ICFの指導場面での活用等具体的な教育場面での活用の状況等について調査した。ICFの考え方の学校経営への導入の割合が44%、学校の教育目標への導入の割合が29%等の結果とともに、実際の活用の際のチェックリストの使用等における各学校での工夫の必要性等を提起した。

他方、これまで特別支援教育においてICF又はICF-CYを活用した実践報告が見られてきたが<sup>5), 6)</sup>、活用していない学校からの報告は見当たらなかった。浅川他は、茨城県内の理学療法士の44.1%が活用していない理由として「項目が多く、まとまりに欠ける」、「細かく問題点を整理することは可能であるが、それ故に手間がかかりすぎる」等の意見があったことを報告している<sup>2)</sup>。

そこで、本研究においては、特別支援教育推進において、地域の核となることが期待される特別支援学校<sup>7)</sup>を対象に、ICF及びICF-CYの認知状況や活用の状況を把握するとともに、ICF及びICF-CYの活用をしていないと回答した学校において、本調査で唯一活用に関して情報が得られた、「その他」の自由記述を手がかりにして、活用していない学校の意識を分析することを目的とした。

## 2. 方法

### 2. 1 調査対象

全国の特別支援学校(悉皆調査) 1,134 校(分校・分教室を含む)を対象とし、校長(分校、分教室の長、以下同じ)又は、校長が指名する本調査にかかる学校全体の状況を把握する立場にある者に回答を求めた。

### 2. 2 調査内容

2部構成とし、まず調査対象校の基本情報として、在籍幼児児童生徒数、寄宿舎及び併設の医療・福祉施設等の有無を尋ねた。次に、ICF 及び ICF-CY に関する内容として、ICF 及び ICF-CY の認知状況、ICF 又は ICF-CY の活用状況、ICF 又は ICF-CY の活用後の成果及び活用上の課題について選択肢で尋ね、最後にその他として自由記述を求めた。巻末に調査票を示す(資料1)。

調査設計については、それまでに報告された特別支援教育における ICF 又は ICF-CY 活用事例を参考にしながら、国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実地的研究(研究代表者=筆者)」の研究チームメンバー4名の協議によって案を検討した。その後、ICF 及び ICF-CY とその活用について詳しい、同研究所内外の研究協力者及び研究協力機関の代表者宛てに電子メールで調査案の検討を依頼し、提出された意見をもとにさらに検討を加え、調査設計を確定させた。

認知状況については、「ICF(国際生活機能分類)及び ICF-CY(国際生活機能分類児童版)」という言葉について、各学校(分校、分教室)の教職員がどれくらいの割合で知っていると思うか」を認知状況として、①80%以上が知っている、②60%以上 80%未満が知っている、③40%以上 60%未満が知っている、④20%以上 40%未満が知っている、⑤20%未満が知っている、の5つに区分して尋ねた。

ICF 又は ICF-CY の活用の状況については、1)活用の場面、2)活用の目的、3)活用の観点、について選択肢及びその他としての自由記述欄を設けて尋ねた。また、活用後の成果、活用上の課題についても同様の手続きと選択肢と自由記述欄を設けた。全ての項目は複数回答可とした。

### 2. 3 調査票の授受

郵送にて、調査の趣旨及び調査票を送付した。回答は、①本調査の Web サイトからダウンロードできる電子ファイル(Microsoft 社の excel で作成)を用いた電子メールでの送付、②送付した調査票に記入し、返信用封筒を用いて返送、③同じく FAX での返信、のいずれかを回答者が選択した。

### 2. 4 調査期間及び調査基準日

調査期間は 2009 年 7～8 月とした。回答の基準については、学校の基本情報は同年 5 月 1 日、ICF 及び ICF-CY に関する内容は 2008 年 4 月 1 日以降調査回答日まで、とした。



## 2. 5 倫理的配慮

調査依頼時に調査の趣旨と結果の公表について文書で説明し、任意性を確保した上で同意を得て回答を得るよう、倫理上の配慮を行った。

## 2. 6 分析の方法

### 2. 6. 1 学校の基本情報及びICF及びICF-CYの活用に関する内容

学校の基本情報については、分校・分教室を除く本校の在籍幼児児童生徒数の平均値、寄宿舎及び併設の医療・福祉施設等の有無の回答校数について算出した。

ICF 及び ICF-CY の各学校での認知状況については、特別支援学校全体の状況、及び ICF 又は ICF-CY の活用がある場合と活用がない場合を区分しての特別支援学校全体の割合を算出した。

### 2. 6. 2 活用していない学校の意識

ICF 及び ICF-CY を活用していないと回答した学校の自由記述について、以下の手順で分析を行った。

#### 2. 6. 2. 1 形態素解析とその後の処理

自由に記述されたテキストデータの分析にあたっては、意味をなす単語の単位に分解する形態素解析という手法を利用した<sup>8)・9)</sup>。対象となる自由記述をテキスト化し、形態素解析ソフト WinCha2000 を用いて形態素に処理し、その後、記述本文と見比べながら、語の意味として連結させたほうが良いと判断された形態素を連結させ、品詞情報を「修正」としたり（例 「個別」、「の」、「教育」、「支援」、「計画」→「個別的教育支援計画」）、同義と判断された形態素も同じ語に修正したり（例 「現職教育」→「研修」等）して、それらの品詞情報を「修正」とした。

修正後の語をマイニングする際のキーワードとして適切な品詞として、記述本文を参考にしながら「形容詞・自立」、「形容詞・非自立」、「動詞・自立」、「副詞・一般」、「副詞・助詞類接続」、「名詞・サ変接続」、「名詞・一般」、「名詞・形容動詞語幹」、「名詞・副詞可能」、「未知語」、「修正」に限定した。更に「未知語」の中から数値のみのものを削除した。動詞・形容詞は、それぞれの語に原文での文脈での意味を反映させるために、必要に応じて原型に近い形にし、活用の状況を表す際に関連が深いと判断された語は状況を表す形にする加工をし、品詞情報を「加工済み」とした（例 「できる」、「できない」を連結させる加工、「至る」は「至っていない」・「至らない」等に区別する加工等）。なお、ダブルカウントを避けるために、修正や加工に用いた形態素は削除し、修正・加工後の語のみを残した。

形態素解析において、どの形態素を変数として採用するかは、通常、品詞情報に加え、出現頻度を判断基準することが多いとされる<sup>10)</sup>。本研究においては、前述の品詞の範囲内でも非常に多くの変数が検出されることが予測され、全てを採用すると全体的な特徴を把握することが困難であると考え、便宜的に度数（同一校で複数あった場合も1とカウント）が20以上の項目を分析対象とした。

## 2. 6. 2. 2 ICF 及び ICF-CY の認知状況と検出された形態素項目の関連の検討

ICF 及び ICF-CY の認知状況の違いと形態素項目の検出状況の関連について比較検討を行うため、認知状況別の群内の学校全体数に占める度数の割合として、各形態素項目の度数を分子、各群の学校総数を分母として算出した。ICF の認知状況で高低の境界とした際にもっとも半数に近い数値で区切ることができる2群に分けて分析した。ICF-CY の区分も便宜的に ICF に合わせて2群に分けた。それぞれの2群間の度数、群内の学校全体数に占める度数の割合の差を検討するために $\chi^2$ 検定を行った。

さらに、ICF 及び ICF-CY の認知状況と、各形態素項目の検出状況の関連について分析するため、Ward 法による階層的クラスター分析を行い、形成されたクラスター凝集経過工程とデンドログラムについて検討した。形態素項目間の距離の測定には平方ユークリッド距離を用いた。統計解析においては、SPSS 12.0J を用いた。

## 3. 結果

### 3. 1 回答校の基本情報

回答数は、1,134 校中 809 校で、回収率は 71.3%であった。回答校のうち、分校・分教室等を除いた本校 689 校の平均在籍幼児児童生徒数の平均は 120.0 人であった。回答校のうち、寄宿舎を設置している学校は 243 校、していない学校 521 校、未回答 45 校であった。また、医療・福祉施設等を併設している学校は 197 校、していない学校 523 校、未回答 89 校であった。

### 3. 2 ICF 及び ICF-CY の認知状況と活用の有無について

ICF 及び ICF-CY の各学校での認知状況について、①特別支援学校全体の状況、及び②ICF 又は ICF-CY の活用がある場合と活用がない場合を区分しての特別支援学校全体の割合を算出した。

#### 3. 2. 1 ICF 及び ICF-CY の認知状況及び活用の有無

特別支援学校全体での ICF 及び ICF-CY の認知状況の割合について、図 3-1, 3-2 にそれぞれ示す。ICF については、「①80%以上が知っている」が 210 校 (26.0%)、「②60%以上 80%未満が知っている」が 117 校 (14.5%)、「③40%以上 60%未満が知っている」が 166 校 (20.5%)、「④20%以上 40%未満が知っている」が 154 校 (19.0%)、「⑤20%未満が知っている」が 162 校 (20.2%)であった。ICF-CY については、「①80%以上が知っている」が 49 校 (6.1%)、「②60%以上 80%未満が知っている」が 60 校 (7.4%)、「③40%以上 60%未満が知っている」が 137 校 (16.9%)、「④20%以上 40%未満が知っている」が 157 校 (19.4%)、「⑤20%未満が知っている」が 406 校 (50.2%)であった。ICF のほうが ICF-CY よりも高い認知状況であることが示された。



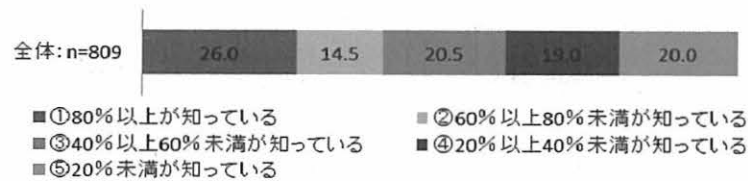


図3-1 ICFの認知状況(単位: %)



図3-2 ICF-CYの認知状況(単位: %)

ICF又はICF-CYの活用の有無について、図3-3に示す。回答校809校中の169校(20.9%)の学校でICF又はICF-CYが活用されており、640校(79.1%)が活用していないという結果であった。

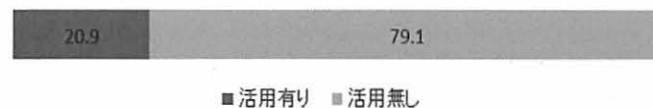


図3-3 ICF又はICF-CY活用の有無(単位: %)

ICF又はICF-CYの活用ある学校とICF及びICF-CYの活用がない学校毎に、ICF及びICF-CYのそれぞれの認知状況について、図3-4～3-7に示す。ICF又はICF-CYの活用がある学校でのICF及びICF-CYが比較的高い認知状況であることが示された。



図3-4 ICF又はICF-CYを活用している学校でのICFの認知状況(単位: %)

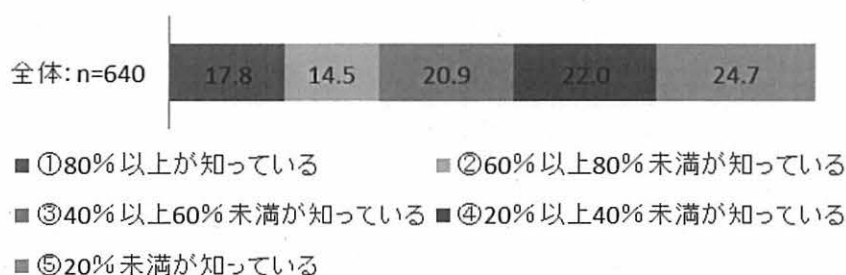


図3-5 ICF及びICF-CYを活用していない学校でのICFの認知状況(単位: %)

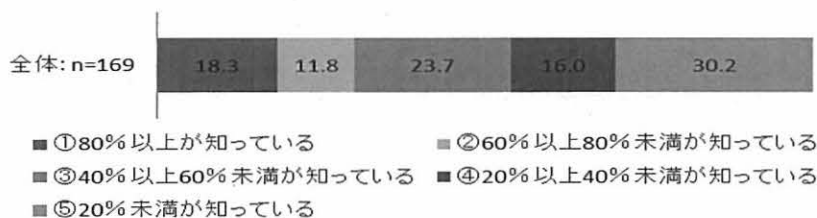


図3-6 ICF又はICF-CYを活用している学校でのICF-CYの認知状況(単位: %)

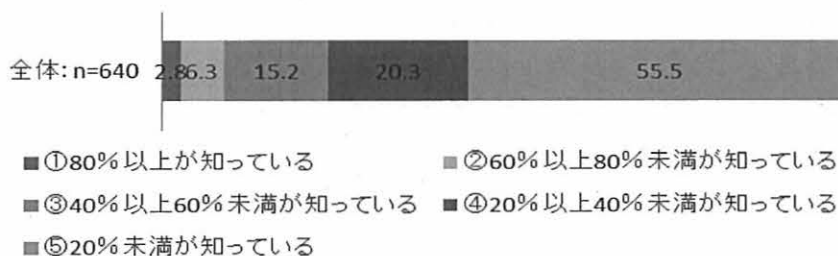


図3-7 ICF及びICF-CYを活用していない学校でのICF-CYの認知状況(単位: %)

### 3. 3 ICF 又は ICF-CY の活用の状況について

活用の場面について、回答の多かった順に図 3-8 に示す。「①個別の教育支援計画（個別の移行支援計画を含む）において」が最も多く、次いで「②個別の指導計画において」、「③授業の計画段階において」の順に多かった。なお、各項目の数字は、調査票の項目に付与した番号である（以下、同じ）。尋ねた選択肢の全文は表 3-1 のとおりである。

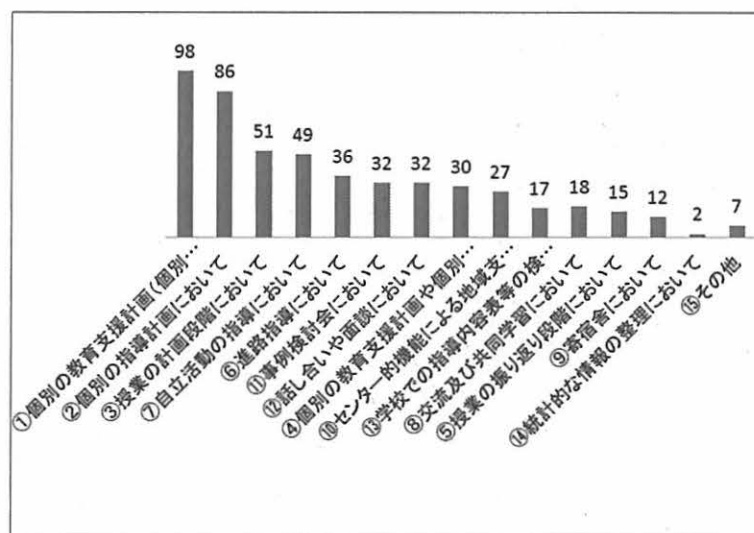


図 3-8 ICF 又は ICF-CY の活用の場面 （単位：学校数）

表 3-1 活用の場面について尋ねた選択肢

①個別の教育支援計画（個別の移行支援計画を含む）において
②個別の指導計画において
③授業の計画段階において
④個別の教育支援計画や個別の指導計画、授業計画等の間の整理において
⑤授業の振り返り段階において
⑥進路指導において
⑦自立活動の指導において
⑧交流及び共同学習において
⑨寄宿舍において
⑩センター的機能による地域支援において
⑪事例検討会において
⑫話し合いや面談において
⑬学校での指導内容表等の検討において
⑭統計的な情報の整理において
⑮その他（記入してください）

ICF 又は ICF-CY の活用の目的について、回答の多かった順に図 3-9 に示す。「③幼児児童生徒の実態把握のために」が最も多く、次いで「⑥幼児児童生徒への指導・支援内容や方法の検討のために」；「④幼児児童生徒の実態から課題の抽出を行うために」の順に多かった。尋ねた選択肢の全文は表 3-2 のとおりである。

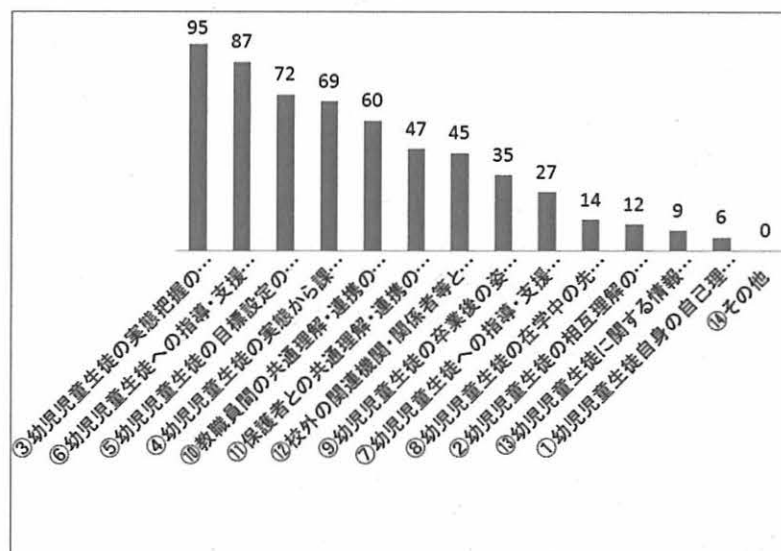


図 3-9 ICF 又は ICF-CY の活用の目的 (単位：学校数)

表 3-2 活用の目的について尋ねた選択肢

① 幼児児童生徒自身の自己理解のために
② 幼児児童生徒の相互理解のために
③ 幼児児童生徒の実態把握のために
④ 幼児児童生徒の実態から課題の抽出を行うために
⑤ 幼児児童生徒の目標設定のために
⑥ 幼児児童生徒への指導・支援内容や方法の検討のために
⑦ 幼児児童生徒への指導・支援後の評価のために
⑧ 幼児児童生徒の在学中の先の姿をイメージするために
⑨ 幼児児童生徒の卒業後の姿をイメージするために
⑩ 教職員間の共通理解・連携のために
⑪ 保護者との共通理解・連携のために
⑫ 校外の関連機関・関係者等との共通理解・連携のために
⑬ 幼児児童生徒に関する情報を資料として引き継ぐために
⑭ その他 (記入してください)

ICF 又は ICF-CY の活用の観点について、回答の多かった順に図 3-10 に示す。「①心身機能・身体構造、活動、参加という生活の機能に加え、環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している」が最も多く、次いで「⑤「参加」を重視する視点を活用している」、「⑧ICF の概念図を模した図（以下、「ICF 関連図」）を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している」の順に多かった。尋ねた選択肢の全文は表 3-3 のとおりである。

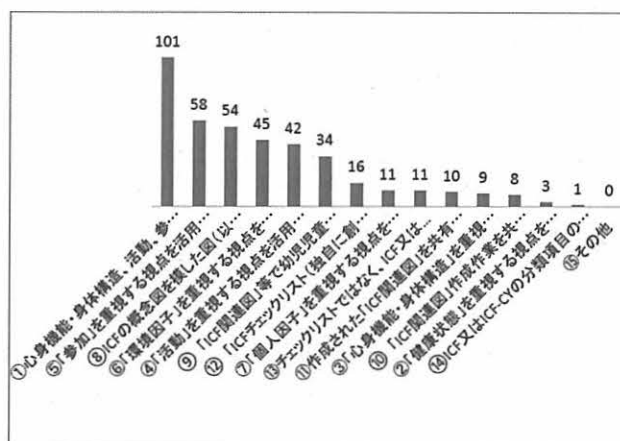


図 3-10 ICF 又は ICF-CY の活用の観点（単位：学校数）

表 3-3 活用の観点について尋ねた選択肢

①心身機能・身体構造、活動、参加という生活の機能に加え、環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している
②「健康状態」を重視する視点を活用している
③「心身機能・身体構造」を重視する視点を活用している
④「活動」を重視する視点を活用している
⑤「参加」を重視する視点を活用している
⑥「環境因子」を重視する視点を活用している
⑦「個人因子」を重視する視点を活用している
⑧ICF の概念図を模した図（以下、「ICF 関連図」）を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している
⑨「ICF 関連図」等で幼児児童生徒に関する複数の情報を関連づける方法を活用している
⑩「ICF 関連図」作成作業を共有する方法を活用している
⑪作成された「ICF 関連図」を共有する方法を活用している
⑫「ICF チェックリスト（独自に創意工夫したものを含む）」等により、ICF 又は ICF-CY の分類項目を活用している
⑬チェックリストではなく、ICF 又は ICF-CY の分類項目そのものを活用している
⑭ICF 又は ICF-CY の分類項目の評価点を活用している
⑮その他（記入してください）

### 3. 4 ICF 又は ICF-CY の活用後の成果及び活用上の課題について

ICF 又は ICF-CY の活用の成果について、回答の多かった順に図 3-11 に示す。「③教職員による幼児児童生徒に対する理解の仕方がより多面的・総合的になった」が最も多く、次いで「⑩教職員間の共通理解・連携がしやすくなった」、「⑥幼児児童生徒の目標設定がしやすくなった」の順に多かった。尋ねた選択肢の全文は表 3-4 のとおりである。

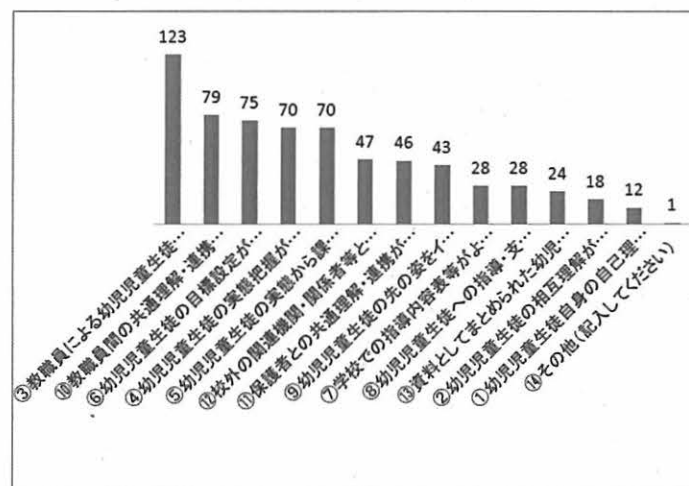


図 3-11 ICF 又は ICF-CY の活用後の成果 （単位：学校数）

表 3-4 活用後の成果について尋ねた選択肢

①幼児児童生徒自身の自己理解がしやすくなった
②幼児児童生徒の相互理解がしやすくなった
③教職員による幼児児童生徒に対する理解の仕方がより多面的・総合的になった
④幼児児童生徒の実態把握がしやすくなった
⑤幼児児童生徒の実態から課題の抽出がしやすくなった
⑥幼児児童生徒の目標設定がしやすくなった
⑦学校での指導内容表等がより整理しやすくなった
⑧幼児児童生徒への指導・支援後の評価がしやすくなった
⑨幼児児童生徒の先の姿をイメージしやすくなった
⑩教職員間の共通理解・連携がしやすくなった
⑪保護者との共通理解・連携がしやすくなった
⑫校外の関連機関・関係者等との共通理解・連携がしやすくなった
⑬資料としてまとめられた幼児児童生徒に関する情報が分かりやすくなった
⑭その他（記入してください）

ICF 又は ICF-CY の活用の課題についてについて、回答の多かった順に図 3-12 に示す。  
「①ICF 又は ICF-CY への基本的な理解が難しい」が最も多かった。「⑥環境因子に偏重したような見方がある」及び「⑩幼児児童生徒の実態把握には分類項目の内容が十分ではない」が少なかった。尋ねた選択肢の全文は表 3-5 のとおりである。

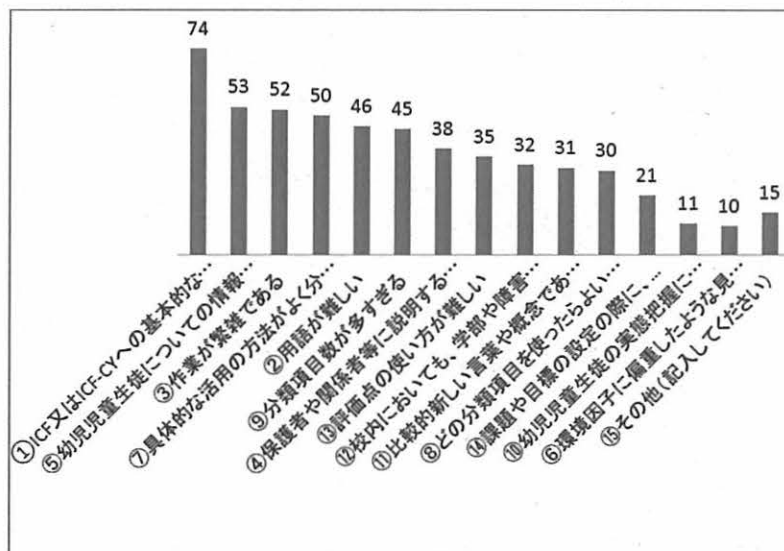


図 3-12 活用上の課題 (単位：学校数)

表 3-5 活用上の課題について尋ねた選択肢

①ICF 又は ICF-CY への基本的な理解が難しい
②用語が難しい
③作業が繁雑である
④保護者や関係者等に説明するのが難しい
⑤幼児児童生徒についての情報が健康状態、心身機能・身体構造、活動、参加、環境因子、個人因子のどこに含まれるのか分かりにくい
⑥環境因子に偏重したような見方がある
⑦具体的な活用の方法がよく分からない
⑧どの分類項目を使ったらよいか分からない
⑨分類項目数が多すぎる
⑩幼児児童生徒の実態把握には分類項目の内容が十分ではない
⑪比較的新しい言葉や概念であるために抵抗感がある
⑫校内においても、学部や障害種別の部門等によって受け止め方が異なる
⑬評価点の使い方が難しい
⑭課題や目標の設定の際に、ICF 及び ICF-CY 以外の視点が必要である
⑮その他 (記入してください)

### 3. 5 その他の意見について

記述式で回答を求めた「その他の意見」として、活用している学校から 34 件、活用していない学校から 229 件、合計 263 件の回答があった。以下、記述されたその他の意見について、ICF 及び ICF-CY の活用の有無別にその内容を整理した。

#### 3. 5. 1 ICF 又は ICF-CY の活用がある学校の記述の概要

①活用後の成果に関する記述として、子どもの生きにくさや環境の在り方等についての理解、教職員や保護者間での共通理解の深まりについて、②活用の状況やその工夫に関する記述として、ICF 又は ICF-CY の活用の組織的に具体的に取り組み始めたことについて、③活用上の課題に関する記述として、ICF 又は ICF-CY の関連図、チェックリスト、分類項目に関する課題について、④今後の展望や取り組みの方向性に関する記述として、組織的な活用を行う等今後の取り組みの展望について、⑤活用を進めるための提言や要望に関する記述として、行政への期待や活用を進めるための研修の必要性について、等が記述された。

#### 3. 5. 2 ICF 又は ICF-CY の活用がない学校の記述の概要

①ICF 又は ICF-CY の活用の現状に関する記述として、理解や意識がまだ不十分である、理解は進んだが具体的な活用はまだである、校内での個人差が大きい、個人的な取り組みが行われているが組織的にはこれからである、等、②ICF 又は ICF-CY の活用の課題に関する記述として、ICF 及び ICF-CY の用語や概念が難しい、専門的な指導を受けられないことや研修の必要性がある、負担がある、等、③今後の学校での取り組みの展望に関する記述として、校内での研修等組織的な取り組みへの展望等、④今後の活用を進めるための提言や要望に関する記述として電子化ツールの開発、現職教員の研修、リーダー養成、活用や研修のための資料の提供等、⑤ICF 又は ICF-CY を活用することへの疑問の記述として、これまでの学校での取り組みに加えての ICF 又は ICF-CY を活用することの意義等、新たな取り組みをすることへの疑問や課題等が記述された。

### 3. 6 ICF 又は ICF-CY を活用していない学校の自由記述に関する分析結果

#### 3. 6. 1. 分析対象及び認知状況別のグループ

ICF 及び ICF-CY を活用していないと回答した学校 640 校(回答校の約 79.1%)から得られた 229 件(活用していない学校全体の約 35.8%，回答校全体の約 28.3%)の自由記述を分析対象とした。これらのデータは、ICF の認知状況 40%以上と 40%未満を高低の境界とするとともに半数に近い数値で区切ることができるため、40%以上群(132 校)と 40%未満群(97 校)の 2 群に分けた。また ICF-CY の区分も便宜的に ICF に合わせ、40%以上群(59 校)、40%未満群(170 校)の 2 群に分けた。

#### 3. 6. 2 形態素解析の結果

229 件の記述について形態素分析を行い、前述の分析手続きに従い加工・修正した結果、977 項目の形態素項目が検出され(最小度数 1，最大度数 154)，そのうち度数が 20 以上の項目は、ICF (154 件)，や研修 (94 件)，今後 (82 件)，ICF-CY (67 件)等 31 項目であった。各形態素項目の全体での度数と度数の割合、ICF 及び ICF-CY の認知状況別に 2 群に区分した度数、群内の学校全体数に占める度数の割合の差について表 3-6 に示す。



検出された形態素項目の頻度については、「ICF」、「研修」、「今後」、「ICF-CY」、「する」、「活用」の順に度数が大きかった。また、「研修」、「する」、「活用」、「考える」、「活用する」、「至っていない」、「現在」、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」の9つの度数の割合については、ICFの認知状況40%以上群の方が、40%未満群より高かった。また、ICF-CYの認知状況で見ると、「研修」、「考える」、「個別の教育支援計画」、「作成」の4つの形態素項目については、認知状況40%以上群の方が高く、逆に「ICF」については、認知状況40%未満群の方が高かった。

表3-6 ICF及びICF-CYの認知状況グループ別の検出された形態素項目の結果

形態素項目	全体 (度数)	全体 (割合)	ICF認知度					ICF-CY認知度				
			40%以上 (度数)	40%以上 (割合)	40%未満 (度数)	40%未満 (割合)	P-value	40%以上 (度数)	40%以上 (割合)	40%未満 (度数)	40%未満 (割合)	P-value
ICF	154	67.2	83	62.9	71	73.2	.06	32	64.0	122	68.2	.01*
研修	94	41.0	60	45.5	32	33.0	.04*	32	64.0	60	33.5	.01*
今後	82	35.8	49	37.1	33	34.0	.37	23	46.0	59	33.0	.33
ICF-CY	67	29.3	35	26.5	32	33.0	.18	16	32.0	51	28.5	.40
する	64	27.9	43	32.6	21	21.6	.05*	18	36.0	46	25.7	.36
活用	62	27.1	44	33.3	18	18.6	.01*	20	40.0	42	23.5	.12
考える	57	24.9	40	30.3	17	17.5	.02*	20	40.0	37	20.7	.05*
ある	52	22.7	28	21.2	24	24.7	.32	13	26.0	39	21.8	.52
子ども	52	22.7	23	17.4	12	12.4	.42	10	20.0	25	14.0	.41
理解	51	22.3	33	25.0	16	16.5	.26	11	22.0	38	21.2	.35
思う	50	21.8	24	18.2	26	26.8	.08	9	18.0	41	22.9	.11
本校	45	19.7	23	17.4	22	22.7	.21	12	24.0	33	18.4	.51
必要	43	18.8	30	22.7	13	13.4	.05	13	26.0	30	16.8	.29
教員	38	16.6	20	15.2	16	16.5	.41	11	22.0	25	14.0	.30
いきたい	36	15.7	23	17.4	13	13.4	.26	13	26.0	23	12.8	.09
活用する	36	15.7	28	21.2	8	8.2	.01*	12	24.0	24	13.4	.18
考え方	33	14.4	23	17.4	10	10.3	.09	11	22.0	22	12.3	.19
職員	32	14.0	18	13.6	14	14.4	.50	7	14.0	25	14.0	.38
具体	28	12.2	17	12.9	11	11.3	.45	9	18.0	19	10.6	.27
検討	28	12.2	19	14.4	8	8.2	.30	11	22.0	16	8.9	.05
取り組み	26	11.4	16	12.1	9	9.3	.33	10	20.0	15	8.4	.07
至っていない	24	10.5	24	18.2	0	0.0	.00*	5	10.0	19	10.6	.38
学習指導要領	23	10.0	12	9.1	11	11.3	.37	7	14.0	16	8.9	.38
校内	23	10.0	14	10.6	9	9.3	.46	5	10.0	18	10.1	.43
知る	23	10.0	12	9.1	11	11.3	.37	5	10.0	18	10.1	.43
現在	22	9.6	19	14.4	3	3.1	.00*	7	14.0	15	8.4	.33
個別の教育支援計画	22	9.6	20	15.2	2	2.1	.00*	13	26.0	9	5.0	.00*
個別の指導計画	21	9.2	16	12.1	5	5.2	.01*	9	18.0	12	6.7	.06
作成	21	9.2	15	11.4	3	3.1	.06	9	18.0	9	5.0	.02*
指導	21	9.2	14	10.6	7	7.2	.26	7	14.0	14	7.8	.28
深める	20	8.7	11	8.3	9	9.3	.50	5	10.0	15	8.4	.59

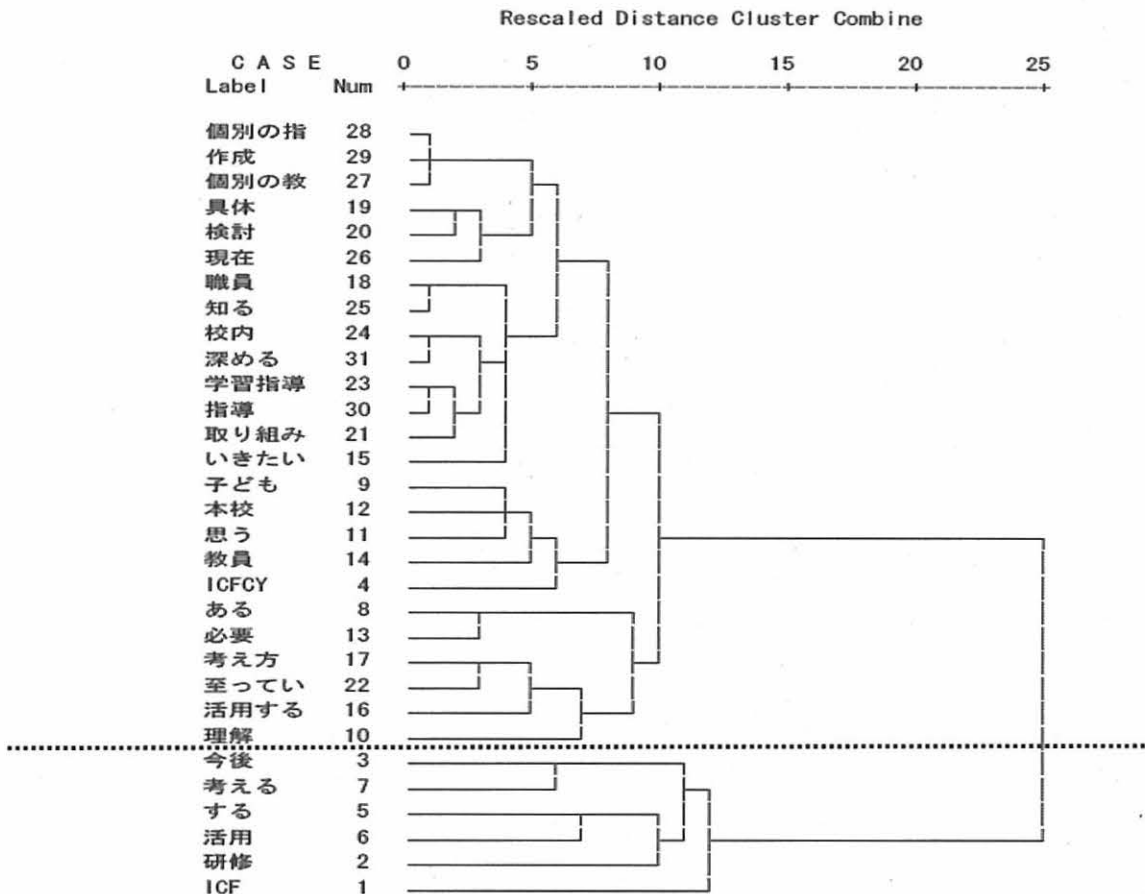
注： $\chi^2$ 検定，\* $p<0.05$ （単位 度数：校 割合：%）

### 3. 6. 3 階層的クラスター分析の結果

クラスター分析においては、クラスターを分ける絶対的な基準はなく、解釈のしやすさの観点から検討するものとされるが<sup>11), 12)</sup>、クラスター凝集経過工程の係数の変化の大きさや結合距離が長くなるところに着目してクラスター数を検討するとよいとされる<sup>13), 14)</sup>。今回形成されたクラスターは、クラスター凝集経過工程に示された係数の変化の大きさから、認知状況別の4群全てにおいて、全体を二つのクラスターに分けることができた(図3-13~3-16参照)。

#### 3. 6. 3. 1 ICF の認知状況 40%以上群の結果

本群のデンドログラムを図3-13に示す。本群では、まず第1段階で「個別の指導計画」と「作成」が最も近いものとして結びつき、次にそれらと「個別の教育支援計画」が結びつくという順にクラスターが形成されたことがクラスター凝集経過工程から読み取れた。また、本群の第1クラスターは「個別の指導計画」から「理解」まで、第2クラスターは「今後」から「ICF」まででそれぞれ構成された。



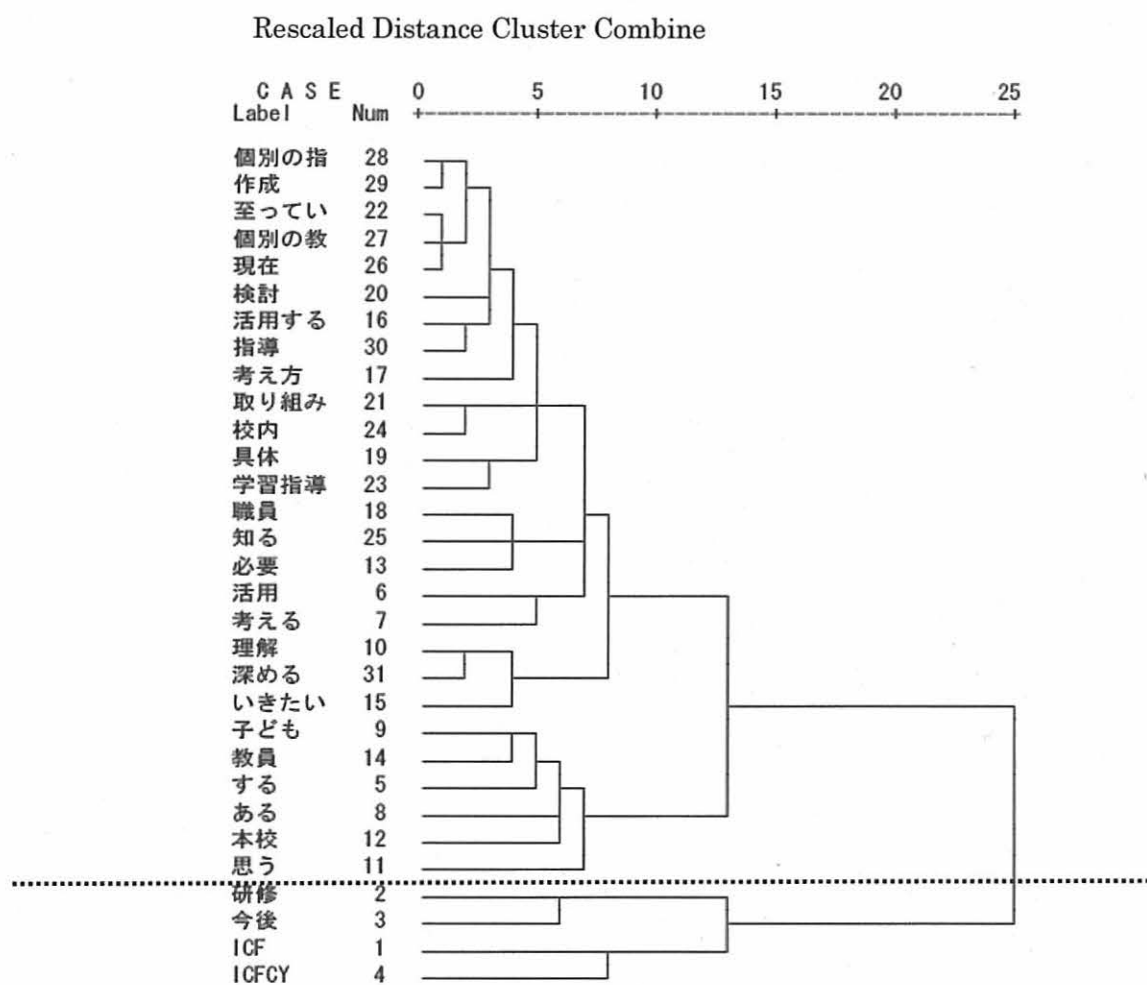
註：上記の Label のうち、次の4つは略称を示す。

学習指導	学習指導要領
個別の教	個別の教育支援計画
個別の指	個別の指導計画
至って	至っていない

図3-13 ICF の認知状況 40%以上群のデンドログラム

### 3. 6. 3. 2 ICF の認知状況 40%未満群の結果

本群のデンドログラムを図3-14に示した。本群では、認知状況40%以上群と同様に、まず第1段階で「個別の指導計画」と「作成」が最も近いものとして結びつき、次に近いものとして第2段階で「至っていない」と「個別の教育支援計画」が結びつくという順にクラスターが形成された。また、本群の第1クラスターは「個別の指導計画」から「思う」まで、第2クラスターは「研修」から「ICF-CY」まででそれぞれ構成された。



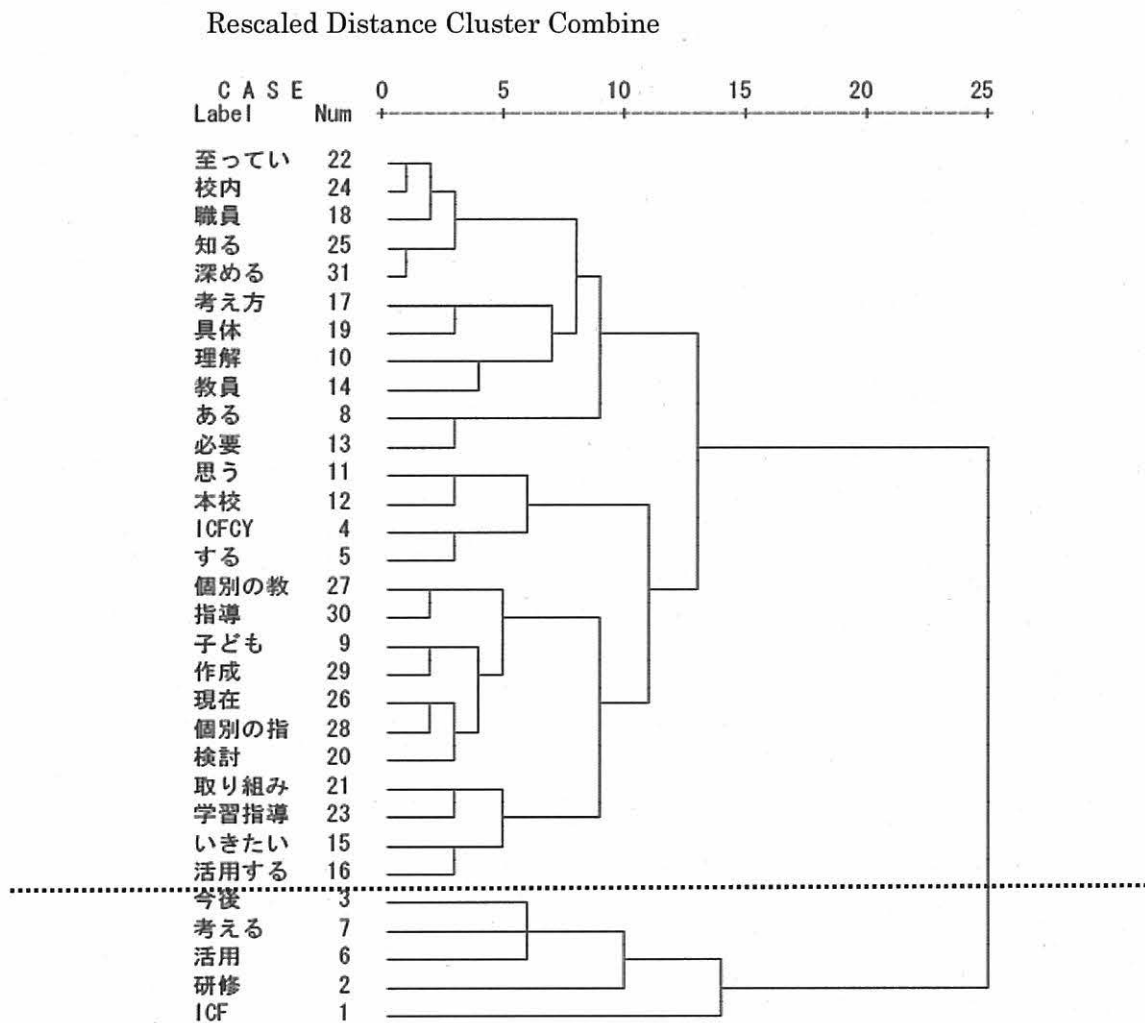
註：上記の Label のうち、次の4つは略称を示す。

学習指導	学習指導要領
個別の教	個別の教育支援計画
個別の指	個別の指導計画
至って	至っていない

図3-14 ICF の認知状況 40%未満群のデンドログラム

### 3. 6. 3. 3 ICF-CY の認知状況 40%以上群の結果

本群のデンドログラムを図3-15に示す。本群では、まず第1段階で「至っていない」と「校内」が最も近いものとして結びつき、次に第2段階で「知る」と「深める」が結びつくという順にクラスターが形成された。また、本群の第1クラスターは「至っていない」から「活用する」まで、第2クラスターは「今後」から「ICF」まででそれぞれ構成された。



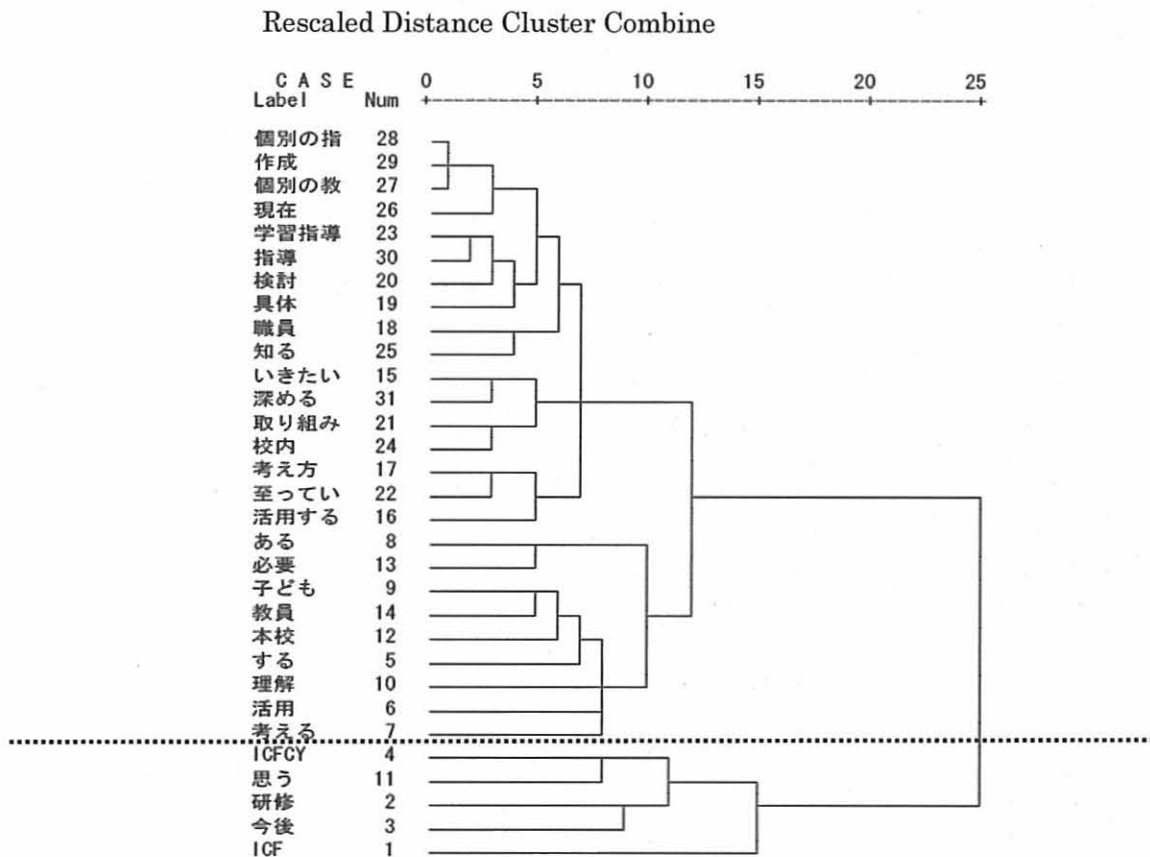
註：上記の Label のうち、次の 4 つは略称を示した。

学習指導	学習指導要領
個別の教	個別の教育支援計画
個別の指	個別の指導計画
至って	至っていない

図3-15 ICF-CY の認知状況 40%以上群のデンドログラム

### 3. 6. 3. 4 ICF-CY の認知状況 40%未満群の結果

本群のデンドログラムを図3-16に示す。本群では、まず第1段階において、ICFの認知状況40%以上群及び40%未満群と同様に「個別の指導計画」と「作成」が最も近いものとして結びついた。次に第2段階でそれらと「個別の教育支援計画」が結びつくという順にクラスターが形成された。また、本群の第1クラスターは「個別の指導計画」から「考える」まで、第2クラスターは「ICF-CY」から「ICF」まででそれぞれ構成された。



註：上記の Label のうち、次の4つは略称を示した。

学習指導	学習指導要領
個別の教	個別の教育支援計画
個別の指	個別の指導計画
至っていい	至っていない

図3-16 ICF-CY の認知状況 40%未満群のデンドログラム

## 4. 考察

### 4. 1 ICF 及び ICF-CY の認知状況及び活用状況

今回、初めて特別支援学校における ICF 及び ICF-CY の認知状況及び活用状況に関する悉皆調査を行い、全体的な概況を明らかにすることができた。本研究は特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用に関するものであり、特別支援学校に限定したものではない。しかしながら、特別支援教育において、地域の核となることが期待される特別支援学校<sup>7)</sup>の状況について

把握し、分析できたことは意義深いと考えられる。

ICF は、2002 年に日本語訳が出され、同年に内閣府の「障害者基本計画」において ICF の活用方策を検討する必要性が指摘され<sup>15)</sup>、特別支援教育の分野においても、調査の前年にでは中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会からの答申に関連した記述<sup>16)</sup>がなされ、調査の時点では特別支援学校学習指導要領等の解説にも記述されていた<sup>17)・18)</sup>。一方で、ICF-CY は、調査時点では日本語訳が出ていたとはいえ、2007 年に WHO から発行されたばかりであった。したがって、今回明らかになった ICF のほうが ICF-CY のほうがより高く認知されているという事実は妥当なものだと考えられた。

一方で、盲・聾・養護学校（当時）学習指導要領等の解説に示された内容と ICF-CY の分類項目の適合性について検討した結果、ICF より ICF-CY のほうがより適合しており、ICF-CY は ICF 以上に特別支援教育における活用が支持されるという報告がある<sup>19)</sup>ことから、今後の活用に資するためには、ICF-CY の認知状況を高める手だての必要性が考えられた。

活用状況については、約 5 校に 1 校において、何らかの活用がなされている事実が明らかになった一方で、その活用状況は概念的枠組みの活用や個別の教育支援計画における活用等の多さ等が示された一方で、全般的には多様であることも明らかになり、多様な目的や場面に応じた活用方法等の検討を進める必要性が示唆された。

「1. 本研究の趣旨と目的」で引用した理学療法士を対象に行われた 2 つの調査と比較してみると、調査項目の設定、調査時期や対象領域の違いはあるものの、認知状況と活用状況の差違や活用上の課題等に共通するものがあることが示唆された。また、同じく 2008 年に特別支援学校を対象として行われた北海道での調査と比較してみると、ICF の考え方等の理解と実際の活用の差違や活用の場面、活用の観点等で共通するものがあることが示唆された。

なお、本研究では、校長又は校長が指名する本調査にかかる学校全体の状況を把握する立場にある者に対して、各学校の教職員がどれくらいの割合で ICF 及び ICF-CY を知っているかについて尋ねる形で得られた結果により、認知状況を捉えた。したがって、教職員一人一人に認知について尋ねる等、今後より詳細な検討が必要と考えられる。

#### 4. 2 ICF 及び ICF-CY を活用していない学校の意識

##### 4. 2. 1 検出された形態素項目及び認知状況との関連について

ICF 及び ICF-CY 双方に共通して、「研修」、「考える」、「個別の教育支援計画」の三つの形態素項目について、認知状況 40%以上群の方が 40%未満群より度数の割合が高いことから、認知状況が高い方がよりこれらについて意識されやすいと推察された。

これらのうち「研修」については、本研究の趣旨である、活用に資するという観点からは、一般的にその有効な手だての一つだと考えられる。本研究において「研修」の詳しい内容についての精査は行っていないが、今回の結果から、活用していない学校において、ICF や ICF-CY についての認知状況を高めることにより、ICF や ICF-CY 活用に関する「研修」が意識されやすくなるものと推察されることから、認知状況を高めるための手だてについて今後検討する必要があると考えられた。また、前述のとおり、活用している学校の活用場面として最も多かったものが「個別の教育支援計画（個別の移行支援計画を含む）において」であったことから、ICF 及び ICF-CY という言葉を知っている教職員が多い学校では、ICF 及び ICF-CY のことだけでなく、併せてそれらの具体的な活用場面のことも把握されているものと推察された。

#### 4. 2. 2 階層的クラスター分析について

まず、クラスターの形成過程については、ICF-CY の認知状況 40%以上群が注目される。ICF-CY の日本語訳は同調査と同年に発行されたばかりであり、前述の解説では言及されていないことを踏まえると、教職員の 40%以上が ICF-CY のことを知っているという本群は、ICF 及び ICF-CY について特に意識が高いと考えられる。本群では、他の群と異なり、第1段階で「至っていない」と「校内」が結びついている。前述のとおり、認知状況が高い学校では、ICF 及び ICF-CY そのものだけでなく、併せてそれらの具体的な活用場面のことも把握されていると推察されることを踏まえると、ICF 及び ICF-CY への意識が高いほど、具体的な活用のイメージは持ちつつも、校内における具体的な活用にはまだ至っていない、という意識が生じやすいと推察された。

第2クラスターでは、まず4群全体に共通して、「今後」、「研修」、「ICF」が結びついていることから、認知状況の高低にかかわらず、活用していない学校全体において、これら三つのことが同時に意識されやすいと推察された。一方、ICF、ICF-CY 双方に共通して、認知状況 40%以上群には、クラスターの中に「活用」という項目が含まれるのに対して、40%未満群には含まれていない。このことから、ICF 及び ICF-CY という言葉をより多く知っている学校の方が、「今後」という方向性のある「ICF」と「研修」に加え、「活用」が同時に意識されやすいのではないかと推察された。このことは予想された範囲内ともいえるものでもあるが、本調査を通してあらためて確かめられたことは意義があると考えられる。

以上、階層的クラスター分析からも、認知状況の高さによって意識に違いがあることが推察され、活用に資するという観点からは、認知状況を高めることが有効だと考えられた。

#### 4. 2. 3 今後の課題

ICF や ICF-CY への認知状況を高めるということが活用に資する際の重要な要素だと推察されたことを踏まえ、そのための具体的な手だてについて検討することが重要だと考えられる。また、認知状況別の全ての群に共通して研修が意識されていると推察されるが研修の詳しい内容については検討できていない。認知状況の違いによって、活用への意識が異なること等を踏まえ、より詳細な分析が必要だと考えられる。

本研究において ICF 及び ICF-CY を活用していない特別支援学校の意識の概況が把握できたが、今後の活用に資する可能性がある少数意見については検討していない。活用に資するという観点からは、それらについても今後より詳しく分析すべき必要があると認識している。



## 第4章 特別支援教育関連分野におけるICF又はICF-CY活用に関する検討

### 1. はじめに

2001年のWHO総会において採択されたICFは、その目的の一つに「健康状況と健康関連状況とを表現するための共通言語を確立し、それによって、障害のある人々を含む、保健医療従事者、研究者、政策立案者、一般市民などのさまざまな利用者間のコミュニケーションを改善すること」を挙げている<sup>1)</sup>。また、ICFの派生分類として分類項目の拡充等が図られ、2007年に公表されたICF-CYにおいても、その目的として「乳児期、少年期に現れた諸問題、すなわち心身機能・構造上の問題、活動制限、参加制約、また児童にとって重要な環境因子を記録するための概念的枠組みと共通言語・共通用語を提供する」と述べている<sup>2)</sup>。

本邦においては、ICFが採択された翌年の2002年に策定された障害者基本計画の中で障害の理解や適切な施策推進の観点からICFの活用方策を検討する旨が記載され、以降、様々な分野で活用が図られてきた。2006年には社会保障審議会統計分科会の下部組織として生活機能分類専門委員会が置かれ、様々な分野でのICFを巡る諸課題について検討が行われてきた。また、同委員会を所管する厚生労働省主催によって2010年に開催されたシンポジウムでは、「生活機能分類の活用に向けて一共通言語としてのICFの教育・普及を目指して」とのテーマのもと、関連分野をつなぐICFの活用の方向性が検討された<sup>3)</sup>。

特別支援教育分野の動きとしては、例えば、国立特別支援教育総合研究所では、ICF活用の可能性について検討した冊子を発行し<sup>4)</sup>、その後も特別支援教育における研究課題が3期6年間に渡って立てられ、活用のあり方や方法等の検討が取り組まれた。その一環として実施された特別支援学校を対象としたICF及びICF-CYの活用状況等の悉皆調査では、第3章で述べたとおり、回答校全体の約21%において何らかの形でICF又はICF-CYが活用されていることが明らかになった。また、2009年及び2010年には、日本特殊教育学会においてICFの活用をテーマとした準備委員会シンポジウムが開催されており、学術的な関心の高まりもうかがえた。

特別支援学校の学習指導要領等の解説においては、ICFについて2カ所言及されている。まず、自立活動編では、「障害による学習上又は生活上の困難」のとらえ方と関連づけて述べられている<sup>5)</sup>。ただし、「障害による学習上又は生活上の困難」は、学校教育法に示された特別支援教育の目的の中に示されていることから、このことは自立活動のみに限定するものではなく、特別支援学校全体について述べているものといっていよい。次に、総則等編では、作成が義務づけられた個別の教育支援計画における関係者間での実態把握と共通理解の参考とするものとして述べられている<sup>6)</sup>。前述の調査においても、特別支援学校においてICF又はICF-CYの活用でもっとも多い活用場目は個別の教育支援計画であることを報告している。

特別支援教育の推進にあたっては、各学校及び各教育委員会等が必要に応じて医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図る旨のことが「特別支援教育の推進について（通知）」（19文科初第125号）において述べられている。同様に、特別支援学校の学習指導要領等の総則においても、家庭や地域、医療、福祉、保健、労働等の関係機関



との連携の必要性とそのため個別の教育支援計画を作成する旨のことが述べられている  
7) 8)。

以上を踏まえると、特別支援教育を推進するには、教育のみならず関連分野の機関や職種等との連携が必要であり、またそのための手だての一つとしてICF又はICF-CYの活用が考えられる。同研究所においては、これまで特別支援教育の活用状況等については、前述の調査等を通して検討されてきたが、関連分野の活用の検討は「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究(2008)」<sup>9)</sup>以降、十分には行われていない。各分野のICF及びICF-CYの活用の検討としては、前述のシンポジウムの他、雑誌の特集<sup>10),11)</sup>や紀国谷<sup>12)</sup>による指摘等があるが、関連分野との連携のもとでの特別支援教育の推進を念頭において考察したものは見当たらない。

そこで、本研究においては特別支援学校の学習指導要領等において、連携が必要な関連分野として例示された医療、福祉、保健、労働各分野におけるICF又はICF-CY活用の特徴について文献での記述内容を手がかりに把握するとともに、特別支援教育分野での文献での特徴との比較を通して、連携へのICF又はICF-CYの活用の在り方について検討することにした。

## 2. 目的と方法

### 2. 1 目的

医療、福祉、保健、労働各分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述内容について、それらの特徴について検討し、併せて特別支援教育分野の同様の文献の記述内容から得られた特徴と比較することをおして、関連各分野との連携にICF又はICF-CYを活用する際の知見を得ることを目的とした。

### 2. 2 方法

#### 2. 2. 1 対象

関連分野については、以下の手続きで選定した医療、福祉、保健、労働各分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献を対象とした。まず、文献検索データベースCinii(論文情報ナビゲータ)を用いて、キーワード検索を行った。検索日は2012年7月20日である。各分野のキーワードは、医療分野については「ICF」と「医療」及び「ICF」と「リハ」、福祉分野については「ICF」と「福祉」、保健分野については「ICF」と「保健」、労働分野については「ICF」と「雇用」、及び「ICF」と「就労」とした。抽出された文献について、①記述内容がその本研究の趣旨と異なるものや重複するものを除き、②該当領域以外について記述されているものは、適切と思われる分野の資料として採用した。ただし、要旨のみの記載のような全体の記述が判断できない学会発表資料等は除き、③複数の分野について記述されているものはそれぞれの分野の資料として判断する、という作業を行った。次に、著者が各分野のICF及びICF-CY活用についての検討結果をまとめた文献等も適宜取り入れた。

特別支援教育分野についても同様の手続きをとり、文献検索データベースCinii(論文情報ナビゲータ)を用いて、「ICF」と「特別支援教育」でキーワード検索を行った結果を踏

まえ、対象文献の選定を行った。検索日は2013年10月28日である。

## 2. 2. 2 分析方法

まず、第3章で報告した特別支援学校を対象とした調査において、ICF又はICF-CY活用の観点について尋ねた際に用いた選択肢を参考にして次の①から⑦の観点を設定した(表4-1)。

表4-1 「活用の観点」に関する選択肢と対応する分析の観点

選択肢	対応する観点
ア) 心身機能・身体構造、活動、参加という生活の機能に加え、環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している	①「概念」
イ) 「健康状態」を重視する視点を活用している	②「構成要素」
ウ) 「心身機能・身体構造」を重視する視点を活用している	
エ) 「活動」を重視する視点を活用している	
オ) 「参加」を重視する視点を活用している	
カ) 「環境因子」を重視する視点を活用している	
キ) 「個人因子」を重視する視点を活用している	
ク) ICFの概念図を模した図(以下、「ICF関連図」)を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している	③「図式又は書式」
ケ) 「ICF関連図」等で幼児児童生徒に関する複数の情報を関連づける方法を活用している	
コ) 「ICF関連図」作成作業を共有する方法を活用している	
サ) 作成された「ICF関連図」を共有する方法を活用している	
シ) 「ICFチェックリスト(独自に創意工夫したものを含む)」等によりICF又はICF-CYの分類項目を活用している	④「第2レベルまで」、⑤「詳細分類」
ス) チェックリストではなく、ICF又はICF-CYの分類項目そのものを活用している	④「第2レベルまで」、⑤「詳細分類」、⑥「コアセット」
セ) ICF又はICF-CYの分類項目の評価点を活用している	⑦「評価点」
ソ) その他	

次に、その他の文献等<sup>13)、14)</sup>を参考にして、⑧実行状況と能力の活用、⑨連携のための共通言語としての活用及び⑩分類項目を調査等に直接用いた統計ツールとしての活用という3つの観点を加え、次のとおり、合計10個の観点を設定した。

### ①概念の活用

設問ア)に対応したもの。以下「概念」と略記。

### ②各構成要素の活用

- 設問イ)～キ)に対応したもの。以下「構成要素」と略記。
- ③概念に基づき、構成要素を用いて図式化或いは書式化して情報を整理する形態での活用  
設問ク)～サ)に対応したもの。以下「図式又は書式」と略記。
- ④分類項目（第1又は第2レベル）の活用  
設問シ)及びス)に対応したもの。以下「第2レベルまで」と略記。
- ⑤分類項目（詳細分類）の活用  
設問シ)及びス)に対応したもの。詳細分類について述べる場合は、必ず④の第2レベルまでの分類項目に述べることになるが、ここでは、⑤のみに整理した。以下「詳細分類」と略記。
- ⑥特定の分類項目のセット（コアセット）の活用  
設問ス)に対応したもの。以下「コアセット」と略記。
- ⑦評価点の活用  
設問セ)に対応したもの。以下「評価点」と略記。
- ⑧実行状況と能力の活用  
他の文献を参考にした。以下「実行状況と能力」と略記。
- ⑨連携のための共通言語としての活用  
他の文献を参考にした。ICF又はICF-CYに関連づけず連携等について記述したものは含まない。以下「共通言語」と略記。
- ⑩分類項目を調査等に直接用いた統計ツールとしての活用  
他の文献を参考にした。調査の分析にのみ用いたものは含まない。以下「統計」と略記。

これらの10個の観点を用いて、各分野の文献の記述内容について、ICF又はICF-CYに関連させた上で記述されているものについて整理した。一つの文献において複数の該当の観点がある場合は、記述の仕方によらず、全ての観点到印をつけた。次に観点到毎の記述の割合について当該分野全体の文献数を分母に算出し、当該分野の記述状況を把握した。

同様の作業を特別支援教育分野についても行い、全4分野の観点到毎の割合と各分野との連携について、考察を行った。

### 3. 結果

#### 3. 1 関連分野の検討結果

以下、医療、福祉、保健、労働各分野のICF又はICF-CYの活用に関する文献の検討結果について述べる。

##### 3. 1. 1. 医療分野

「ICF」と「医療」でヒットした文献数は54、「ICF」と「リハ」でヒットした文献数は43であった。これらの論文及び他のキーワードでヒットした論文も合わせて内容を確認し、医療分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献として43件を採用した。さらに、同研究所の関連研究成果報告書で報告された文献1件も合わせて合計44件を対象として分析を行った(表4-2)。

表4-2 対象とした医療分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献

1	浅川育世・白田 滋・佐藤弘行(2008). 理学療法士における国際生活機能分類の認知度と活用状況. 理学療法科学, 23(2), 267-273.
2	浅川育世・佐藤裕子・白田 滋(2011). 国際生活機能分類「活動制限」の評価の検者間信頼性—FIM 対応コードからの検討. 理学療法科学, 26(1), 149-155.
3	大工谷新一(2008). 国際生活機能分類からみたりハビリテーション. 関西理学療法, 8, 57-61.
4	藤本保志・山田裕子・安藤 篤・中島 務(2005). 頭頸部癌術後の咀嚼・嚥下リハビリテーション—耳鼻咽喉科医としての役割. 頭頸部癌, 31(3), 326-330.
5	原口健三・長谷麻由・多賀 誠・島津久美・西村栄美・中野桂子・小川優美・大丸民・糸井真美・日下部修・丹羽敦(2006). ICF による症例報告指針(モデル案)の紹介とその有効性. 柳川リハビリテーション学院・福岡国際医療福祉学院紀要, 2, 24-28.
6	細井俊希・澤田 豊・加藤剛平・藤田博暁・高橋邦泰・黒川幸雄(2011). 回復期リハビリテーション病棟入院患者の活動量の変化:退院前後1ヶ月での活動量の比較. 理学療法科学, 26(1), 111-115.
7	五十嵐 進(2007). 国際生活機能分類を基盤にしたリハビリテーションチーム医療. 医療61(5), 292-296.
8	伊勢田 堯(2002). 国際生活機能分類(ICF)と精神障害. 精神障害とりハビリテーション, 6(1), 45-49.
9	石田利江(2011). ICF を基盤とした中枢神経疾患患者の評価と治療の実践. 理学療法学, 38(8), 617-619.
10	石坂正大・金子純一郎・福田真人・坂川昌隆・丸山仁司(2010). 回復期リハビリテーションにおける至適運動負荷指標の検討—ICF に基づく帰結評価を用いた介入比較研究. 理学療法学, 37(2), 110-111.
11	神沢信行(2007). 生活機能向上への理学療法士の貢献—脳血管障害を中心に. 甲南女子大学研究紀要, 看護学・リハビリテーション学編, 創刊号, 7-14.
12	古関友美・永井善大・山西葉子・友利幸之介・東 登志夫 (2009). 国際生活機能分類による在宅要介護者が日常生活において困難と感じている作業に関する調査. 作業療法, 28(4), 385-395.
13	栗原まな(2006). てんかん発作とてんかんの診断大要案—軸5の活用に向けて. てんかん研究, 24(1), 18-25.
14	前岡恵美(2008). 失語症者の能動的態度に関する検討—評価表の作成を試みて. 音声言語医学, 49(4), 248-253.
15	真柄 彰 (2011). 保健医療福祉連携教育からみたICFの利用状況. 厚生指標, 58(1), 32-35.
16	松下 太(2010). 認知症高齢者の理解と作業療法. 大阪作業療法ジャーナル, 23(2), 11-16.
17	二唐東朔(2004). 国際生活機能分類をふまえた視能矯正訓練士の役割. Japanese orthoptic journal 33, 15-20.

18	丹羽 敦・長谷麻由・原口健三(2005). ICF の特性を活かした臨床実習に向けた学内・臨床指導の視点. 国際医療福祉大学リハビリテーション学部紀要, 1, 59-66.
19	野尻晋一・山永裕明・大久保智明(2007). 訪問リハビリテーションにおける在宅支援の視点 (シンポジウム 在宅高齢者への支援). 言語聴覚研究, 4(2), 78-86.
20	Ohgane Kunishige, Ohgane Akane, Okawa Yayoi (2006). A relationship between levels in Functioning. インテリジェントシステム・シンポジウム講演論文集 16, 79-80.
21	岡田幸之・松本俊彦・野口博文・安藤久美子・平林直次・吉川和男(2007). ICF の精神医療への導入--ICF に基づく精神医療実施計画書の開発. 精神医学, 49(1), 41-48.
22	大川弥生(2004). リハビリテーションに携る者としての資質:職業倫理と科学性. 理学療法学, 31(4), 227-232.
23	大川弥生(2009). ICF から高齢者医療・介護を考える:生活機能学の立場から. 老年看護学, 13(2), 18-27.
24	大川弥生 (2011). 災害時の生活不活発病の重要性--その多発と予防. 医学のあゆみ, 239(5), 492-496.
25	大槻利夫(2010). 連載第 2 回 ボパスアプローチ,現在そして将来にわたり発展しつづける概念と治療実践 その 1: ICF に基づいた評価と治療. 理学療法学, 37(2), 122-126.
26	堺 裕 (2009). リハビリテーション分野における ICF-CY 活用への期待―教育との連携を中心に―. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 135-139.
27	島田智織・秋元陽子・小林幸子・梶原祥子・加納尚美・黒木淳子・服部満生子・落合幸子・小松美穂子(2006). リハビリテーション期にある患者への化粧療法への取り組み:ユニフィケーションの視点から. 茨城県立医療大学紀要, 11, 163-171.
28	Samyra H. J. Keus, Bloem Bastiaan R., Hendriks Erik J. M. et. al(2007). エビデンスに基づいたパーキンソン病理学療法の分析と臨床と研究のための勧告. Movement disorders, 1(1), 13-22.
29	佐藤徳太郎(2003). 糖尿病とリハビリテーション. リハビリテーション医学, 40(2), 141-148.
30	心光世津子・遠藤淑美・諏訪さゆり(2010). 精神看護学実習のための ICF の視点を取り入れた看護過程自己評価表の開発. 日本精神保健看護学会誌, 19(1), 74-83.
31	鷹野昭士(2003). ICF 国際障害分類とこれからのリハビリテーションを考える. 日本義肢装具学会誌, 19(3), 179-180.
32	外山 稔・森 淳一・飯干紀代子・笠井新一郎・佐藤浩二・衛藤宏(2005). 回復期リハビリテーション病棟における失語症患者のコミュニケーション活動の評価--CADL 成績と実行状況の比較. 言語聴覚研究, 2(3), 168-175.
33	坪井 真(2009). 老年歯科医療と高齢者福祉―国際生活機能分類(ICF) の健康概念に基づく両分野の関係性(1). 老年歯科医学, 24(3), 311-315.
34	坪井 真 (2010). 老年歯科医療と高齢者福祉―国際生活機能分類 (ICF) の健康概念に基づく両分野の関係性(2). 老年歯科医学, 24(4), 381-388.
35	坪井 真 (2010). 老年歯科医療と高齢者福祉―国際生活機能分類 (ICF) の健康概念に基



	づく両分野の関係性(3). 老年歯科医学, 25(2), 147-152.
36	内山美根子・小澤壽江・遠藤伊豆美(2008). ICF を活用した精神科リハビリテーションにおける評価の実際 : 評価表の分析による考察. 病院・地域精神医学, 50(3), 269.
37	内山 靖(2007). ICF に基づく理学療法の展望と課題. 理学療法学, 34(4), 99-102.
38	上田 敏(2002). 新しい障害概念と 21 世紀のリハビリテーション医学 : ICIDH から ICF へ. リハビリテーション医学, 39(3), 123-127.
39	上田 敏(2002). ICF : WHO 国際生活機能分類(国際障害分類改訂版)と 21 世紀の作業療法 : プラスの生活機能をどう捉え, どう生かすか. 作業療法, 21(6), 516-521.
40	上田 敏(2003). 国際生活機能分類(ICF)とリハビリテーション医学の課題. リハビリテーション医学, 40(11), 737-743.
41	上田 敏(2004). ICF: 国際生活機能分類と高次脳機能障害(カレントスピーチ) . 高次脳機能研究, 24(3), 244-25.
42	若野貴司・末吉勝則・大城宜哲・寺本洋一・高谷富江・石川 治・今脇節朗(2009). 回復期リハビリテーション病院におけるセラピューティックレクリエーションの取り組みについて一個別介入プログラムでの症例を通して. レジャー・レクリエーション研究, 63, 50-53.
43	綿森淑子(2006). 失語症リハビリテーションの最近の動向と ICF. 県立広島大学保健福祉学部誌 人間と科学, 6(1), 5-16.
44	吉川卓司(2006) . 理学療法の現状と展望. リハビリテーション科学ジャーナル, 1, 3-10.

文献 44 件について, ①から⑩までの観点との対応関係を整理すると表 4-3 のようになった。医療分野全体の記述の状況について, 観点別に件数が多かった順に示す。医療分野の該当文献数に対する割合は括弧書きで記した。最も多かったのは, ②「構成要素」39 件(88.6%), 次に多かったのは①「概念」33 件(75.0%)で, 双方とも 4 分 3 以上の文献で記述が見られた。以降は, それぞれ 2 分の 1 を下回り, ⑨「共通言語」18 件(40.9%), ③「図式又は書式」17 件(38.6%), ⑤「詳細分類」及び⑧「実行状況と能力」13 件(29.5%), ⑦「評価点」12 件(27.3%), ⑥「コアセット」10 件 (22.7%), ⑩「統計」6 件(13.6%)の順で続いた。最も少ないのは④「第 2 レベルまで」5 件(11.4%)であった。

表4-3 医療分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述

文献 番号	記述の観点									
	①「概 念」	②「構 成要 素」	③「図 式又は 書式」	④「第 2レベ ルま で」	⑤「詳 細分 類」	⑥「コ アセッ ト」	⑦「評 価点」	⑧「実 行状況 と能力」	⑨「共 通言 語」	⑩「統 計」
1	○		○		○	○	○		○	○
2		○			○	○	○			
3	○	○							○	
4	○	○								
5	○	○	○							
6		○			○		○			
7	○	○							○	
8	○	○						○	○	
9	○	○	○							
10		○								
11	○	○								
12		○			○					○
13	○	○		○		○				
14		○								
15	○		○		○		○			○
16	○	○								
17	○	○	○		○	○	○	○	○	
18	○	○							○	
19	○	○						○		
20	○	○								
21	○	○	○	○			○	○	○	
22	○	○	○					○	○	
23	○	○	○			○	○	○	○	
24	○					○				○
25	○	○								
26		○	○		○				○	
27	○									
28		○			○					
29		○		○			○			
30	○	○	○							
31	○	○		○					○	○
32		○						○		



33	○	○	○	○						
34	○	○			○	○	○	○		○
35	○	○			○	○			○	
36	○	○	○							
37	○	○								
38	○	○			○		○	○	○	
39	○	○						○	○	
40	○	○	○		○	○	○	○	○	
41	○	○	○		○	○	○	○	○	
42		○	○							
43	○	○	○		○			○	○	
44			○						○	
合計	33	39	17	5	14	10	12	13	18	6
該当 文献 数に 対す る割 合	75.0%	88.6%	38.6%	11.4%	31.8%	22.7%	27.3%	29.5%	40.9%	13.6%

### 3. 1. 2 福祉分野

「ICF」と「福祉」でヒットした文献数は74であった。これらの論文及び他のキーワードでヒットした論文も合わせて内容を確認し、福祉分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献として36件を採用した。さらに、同研究所の関連研究成果報告書で報告された文献2件、同研究所での研究に関連して発行された冊子中の文献1件も合わせて合計39件を対象として分析を行った（表4-4）。

表4-4 対象とした福祉分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献

1	中越竜馬・横井輝夫・加藤美樹(2010). 障害に対し心理・社会的に適応していった脳血管障害後遺症者の事例—ICFモデルにおける「活動」への働きかけを通して。吉備国際大学保健福祉研究所研究紀要, (11), 1-4.
2	太湯好子・中島 望・川崎 緑・李 志嬉・桐野匡史・中嶋和夫(2010). 地域高齢者の ICF に基づく機能的・構造的統合性の測定尺度の検討。岡山県立大学保健福祉学部紀要, 17, 7-17.
3	市原正隆(2010). 居住環境整備における医療—福祉からのアプローチ。岐阜医療科学大学紀要, 4, 45-59.
4	濱田佐知子(2008). 介護福祉従事者を対象とした ICF の理解と活用—ICF モデルを理解するための教育方法の試論。四天王寺大学紀要, (46), 465-475.
5	堀 敦志・本間博文・桜井康宏(2007). 介護予防を目的とした高齢者の住環境と ADL・QOL の関係に関する調査研究。日本建築学会計画系論文集 (620), 1-7.
6	金 文華(2009). 中国における知的障害者の活動と参加に関する評価 : ICF を用いた評価を通して。長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要, 7(1), 81-84.
7	神山裕美(2006). ストレngths視点によるジェネラリスト・ソーシャルワーク : 地域生活支援に向けた視点と枠組み。山梨県立大学人間福祉学部紀要, 1, 1-10.
8	樫部公一・岡田美保子(2008). ICF の概念を支える用語に関する研究。川崎医療福祉学会誌, 18(1), 187-194.
9	川島麻子・出澤華奈子・今瀬留理子・国府田まゆみ・斉藤 悟・高島真澄・松本直行・吉田昭久(2008). 精神障害者グループホームの QOL に関する第三者評価課題 II : 全国調査結果と ICF との関連。病院・地域精神医学 51(1), 74-76.
10	増田公香(2004). 加齢する肢体不自由障害をもつ人々の参加の要因分析 : 障害種類別にみる特性に焦点をおいて。社会福祉学 45(1), 35-45.
11	松浦晴美・本多留美(2005). 介護老人保健施設での言語聴覚士のあり方を模索して。コミュニケーション障害学, 22(1), 41-46.
12	Mita Takehiko , Mikami Fumiaki , Oda Ko , Okada Kitoku(2012). Associations between Mobility Restriction and Motor and Intellectual Impairments, and the Impact of Environmental Factors in Children with Disabilities. Kawasaki journal of medical welfare, 17(2), 80-86.
13	三田岳彦・三上史哲・堀野宏樹・伊丹寿子・杉本明生・小田 滋・岡田喜篤(2010). 肢体不自由児施設入所者の余暇活動時における生活機能と環境因子の評価。川崎医療福祉学会誌, 19(2), 339-346.

14	水村容子(2004). サリドマイド胎芽病による上肢障害者のケーススタディからみた住要求と住環境整備に関する研究：日本とスウェーデンの比較から. 日本家政学会誌, 55(8), 623-634.
15	長崎和則(2007). 障害程度区分のあり方-ICF の視点から考える. 精神障害とリハビリテーション, 11(2), 122-126.
16	Nagata Chizuru(2012). The utilization of personal mobility in an Aging Society and Quality of Life : from the view point of ICF Activities and Participation dimensions. 熊本大学医学部保健学科紀要, 8, 47-59.
17	中川昭夫(2002). 福祉介護機器を取り巻く環境. 関西支部講演会講演論文集 (77), "1-1"- "1-4".
18	野口祐子・橋本彼路子・阪東美智子・西村 顕(2009). 肢体不自由児のいる家庭の住環境整備のあり方とその介入の方策の検討—その2 訪問調査からみた子育てと住環境の実態. 学術講演梗概集, 243-244.
19	西尾敦史(2007). 「援助困難」のみかた—沖縄県地域福祉権利擁護事業の実態調査(2007)から. 沖縄大学人文学部紀要, 10, 77-95.
20	小木曾加奈子・安藤邑恵(2011). 認知症高齢者のケアに対する「環境因子」に関する看護職と介護職の認識の違い—介護老人保健施設のインタビュー調査から. 岐阜医療科学大学紀要, 5, 1-7.
21	小木曾加奈子・今井七重(2010). 要介護高齢者に対する転倒・転落におけるリスクマネジメント—転倒・転落振り返りシートの分析. 岐阜医療科学大学紀要, 4, 19-26.
22	齋藤深雪(2007)「精神障害者生活機能評価尺度(参加面)」の開発研究. 日本保健福祉学会誌, 14(1).
23	齋藤深雪(2008). 「精神障害者生活機能評価尺度(活動面)」の開発についての研究. 日本精神保健看護学会誌, 17(1), 44-52.
24	佐古 崇・長澤夏子・渡辺仁史(2007). 人間と空間のインターフェースとしての福祉ロボット・福祉機器に関する研究：ICF コードを用いたデータベースによるマッチング(情報・環境・インターフェース, 建築計画 I) . 学術講演梗概集, 925-926.
25	佐藤久夫 (2005). 福祉・介護における ICF 活用の可能性. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, 152-155. ジアース教育新社.
26	柴原君江(2008). 生活支援における活動・参加の課題と環境因子. 田園調布学園大学紀要, 3, 1-15.
27	城 正子(2011). 人間科学としての生活支援の知識体系を旨とした新教育課程領域「こころとからだのしくみ」の科目「(日常生活活動に関連した)こころとからだのしくみ」の教育内容の編成. 浦和論叢, 44, 67-79.
28	高木健志・土田耕司・岡 京子(2005). 介護福祉理念に関する一考察—国際生活機能分類に基づいて. 川崎医療短期大学紀要, 25, 35-39.
29	田中浩二・高橋 泰・大河内二郎(2005). 国際生活機能分類による環境因子測定の試み—サービス・制度・政策. 国際医療福祉大学紀要, 10(2), 5-17.
30	田中浩二・大河内二郎・高橋 泰(2006). 国際生活機能分類(ICF)による高齢者の環境因子の評価について. 病院管理, 43(2), 139-146.

31	田中浩二(2009). 就学前の子どもの支援における ICF-CY 活用方策の提案. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 131-134.
32	田中浩二(2009). 福祉分野における ICF-CY 活用への期待. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 140-143.
33	溪村真司(2008). 国際生活機能分類(ICF)がもたらしたもの—社会福祉援助技術の視点から. 種智院大学研究紀要, 9, 1-29.
34	植田 章(2003). ケアマネジメントの視点からみた支援費制度. 障害者問題研究 30(4), 284-294.
35	牛山琴美・横田善夫・勝平純司・山本澄子・渡辺仁史(2003). 腰椎疾患を持つ人のための洗面台の高さの研究(機器・設備, 建築計画 I). 学術講演梗概集, 785-786.
36	矢島卓郎(2007). 一心身障害児施設の病棟における生活音の実情と課題—生活音の音圧測定と職員アンケート結果による検討. 目白大学総合科学研究, 3, 113-124.
37	山崎百子(2006). 福祉サービスの質評価を目的としたニーズ抽出質問票作成の試み: ICF ユニバーサルモデルの視点から. 健康科学大学紀要, 2, 159-172.
38	山崎百子(2006). ニーズを理解する福祉サービスとは? —心理学の応用 理解と介入(個体と環境の関係). 日本老年医学会雑誌, 43(1), 58-61.
39	由田美津子・道下千春(2007). 介護技術講習会における介護過程教育方法の試み—ICF モデルの活用と事例記載シートの考案. 北陸学院短期大学紀要, 39, 199-208.

文献 39 件について, ①から⑩までの観点との対応関係を整理すると表 4-5 のようになった。福祉分野全体の記述の状況について, 観点別に多かった順に件数と福祉分野の該当文献数に対する割合を括弧書きで記す。最も多かったのは, ①「概念」35 件(89.7%), 次に多かったのは②「構成要素」33 件(84.6%)で, 双方とも 8 割以上の文献で記述が見られた。以降は, それぞれ 2 分の 1 を下回り, ⑨「共通言語」14 件(35.9%), ⑤「詳細分類」10 件(25.6%), ⑦「評価点」9 件(23.1%), ⑧「実行状況と能力」, 8 件(20.5%), ③「図式又は書式」7 件(17.9%), ④「第 2 レベルまで」6 件(15.4%), ⑥「コアセット」5 件(12.8%)の順で続いた。最も少ないのは⑩「統計」1 件(2.6%)であった。

表 4-5 福祉分野における ICF 又は ICF-CY 活用に関する文献の記述

文献番号	記述の観点									
	①「概念」	②「構成要素」	③「図式又は書式」	④「第 2 レベルまで」	⑤「詳細分類」	⑥「コアセット」	⑦「評価点」	⑧「実行状況と能力」	⑨「共通言語」	⑩「統計」
1	○	○								
2	○	○				○				
3	○	○								
4	○	○							○	

5	○	○								
6	○	○							○	
7	○	○							○	
8	○	○			○	○			○	○
9		○								
10	○	○								
11	○	○								
12	○	○		○			○	○		
13	○	○	○		○	○	○	○	○	
14	○	○								
15	○	○								
16		○		○						
17	○									
18	○	○	○							
19	○	○								
20	○	○		○					○	
21	○	○		○						
22	○	○			○			○	○	
23	○	○			○			○	○	
24	○				○					
25	○	○	○		○		○	○		
26	○	○	○					○		
27	○	○	○							
28	○	○						○	○	
29		○		○		○	○			
30	○	○			○		○			
31	○	○	○		○		○		○	
32	○	○			○	○	○		○	
33	○	○		○					○	
34	○	○								
35					○					
36	○									
37	○						○		○	
38	○						○		○	
39	○	○	○					○		
合計	35	33	7	6	10	5	9	8	14	1
該当文献数に 対する割合	89.7%	84.6%	17.9%	15.4%	25.6%	12.8%	23.1%	20.5%	35.9%	2.6%

### 3. 1. 3 保健分野

「ICF」と「保健」でヒットした文献数は43であった。これらの論文及び他のキーワードでヒットした論文も合わせて内容を確認し、医療分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献として13件を採用した。さらに、同研究所での研究に関連して発行された冊子中の文献1件も合わせて合計14件を対象として分析を行った（表4-6）。

表4-6 保健分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献

1	藤本末美・原 政代・石川浩代・河原牧子・大端聡子・南安津美・妹尾幹子・南出幹子・金谷裕代・佐々木郁代・水田ハルコ(2006). 介護予防活動の検討. 人間福祉研究, 8, 15-30.
2	舟根妃都美・服部ユカリ(2005). 積雪寒冷地において雪・氷が原因で骨折した高齢者に関する研究. 老年看護学, 10(1), 24-33.
3	林 隆・木戸久美子・小野善郎(2005). 知的障害児者入所施設保健医療担当者の問題行動への認識と薬剤適応について—ICF スケールを用いた問題行動についての認識調査. 山口県立大学大学院論集 6, 71-79.
4	日下隆一・小森昌彦・田中康之・逢坂伸子・長野 聖・黒川直樹・藤本哲也(2008). 介護予防における理学療法士の視点—ICF コアセットを用いて. 理学療法科学, 23(1), 29-33.
5	奈倉道隆(2010). 高齢者のウェルネスを支援する医学カウンセリング. 心身医学, 50(3), 187-194.
6	縄井清志・仙波浩幸(2008). 医療・福祉領域の機械工学的課題についての調査. 日本貴機械学会年次大会論文集, 2008(7), 271-272.
7	西牧謙吾 (2005). 保健分野における ICF 活用の可能性—ヘルスプロモーションとの関連において—. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, 156-158. ジアース教育新社.
8	小木曾加奈子・山下科子・安藤恵美(2008). 介護老人保健施設における要介護 1 の高齢者の生活課題の傾向について—「国際生活機能分類(ICF)の視点からの分析. 老年看護, 39, 106-108.
9	小木曾加奈子・山下科子・安藤恵美(2008). 介護老人保健施設における要介護 5 のケアプランの傾向について—国際生活機能分類の視点を用いて. 日本看護学会論文集, 看護教育, 39, 367-369.
10	杉原 努(2004). 「精神保健福祉援助実習」自己評価表作成の目的と視点. 社会学部論集, 39, 115-131.
11	鈴木 昭(2003). 保健・医療・福祉の一体的推進—県行政の立場から. 新潟医療福祉学会誌, 3(1), 11-12.
12	徳江与志子・新井 真由美・宗行 彪・土屋 信子(2002). 広汎性発達障害児に対するチームアプローチ—幼稚園訪問を通して. 群馬保健学紀要, 22, 71-77.
13	山下科子・小木曾加奈子・安藤恵美(2008). 介護老人保健施設における認知症高齢者のケア内容の傾向について—国際生活機能分類(ICF)の視点からの分析. 日本看護学会論文集, 老年看護, 39, 103-105.
14	吉川彰二・永井利三郎・小垣滋豊・福嶋教偉(2008). フォンタン型手術後の子どもの「生活機能」の検討—保護者へのインタビューより. 小児保健研究, 67(2), 315-321.



文献 14 件について、①から⑩までの観点との対応関係を整理すると表 4-7 のようになった。保健分野全体の記述の状況について、観点別に多かった順に件数と保健分野の該当文献数に対する割合を括弧書きで記す。最も多かったのは、①「概念」13 件(92.9%)、次に多かったのは②「構成要素」12 件(85.7%)で、双方とも 8 割以上の文献で記述が見られた。以降は、それぞれ 2 分の 1 を下回り、④「第 2 レベルまで」5 件(35.7%)、③「図式又は書式」及び⑦「評価点」2 件(14.3%)、⑤「詳細分類」、⑥「コアセット」、⑧「実行状況と能力」、⑨「共通言語」及び⑩「統計」1 件(7.1%)の順であった。

表 4-7 保健分野における ICF 又は ICF-CY 活用に関する文献の記述

文献番号	記述の観点									
	①「概念」	②「構成要素」	③「図式又は書式」	④「第 2 レベルまで」	⑤「詳細分類」	⑥「コアセット」	⑦「評価点」	⑧「実行状況と能力」	⑨「共通言語」	⑩「統計」
1	○	○								
2	○	○	○							
3		○					○			
4	○	○			○	○	○			○
5	○	○		○						
6	○	○								
7	○									
8	○	○		○						
9	○	○		○						
10	○	○								
11	○									
12	○	○	○						○	
13	○	○		○						
14	○	○		○				○		
合計	13	12	2	5	1	1	2	1	1	1
該当文献数に対する割合	92.9%	85.7%	14.3%	35.7%	7.1%	7.1%	14.3%	7.1%	7.1%	7.1%



### 3. 1. 4 労働分野

「ICF」と「雇用」でヒットした文献数は3, 「ICF」と「就労」でヒットした文献は3であった。これらの論文及び他のキーワードでヒットした論文も合わせて内容を確認し、労働分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献として6件を採用した。さらに、同研究所の関連研究成果報告書で報告された文献2件、同研究所での研究に関連して発行された冊子中の文献1件、本章の著者の一人が所属する障害者職業総合センターから報告された研究のうち、ICFが明示的に活用された報告書6件をも加え、合計15件を対象として分析を行った(表4-8)。

表4-8 労働分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献

1	藤田早苗・菊池恵美子(2005). ICF(国際生活機能分類)による復職後の生活困難に関する分析—脳血管障害者9名を通して。日本保健科学学会誌, 7(4), 277-284.
2	春名由一郎(2009). 職業領域における活用。総合リハビリテーション, 37(3), 220-226.
3	春名由一郎(2007). 発達障害領域における国際生活機能分類ICFの活用—職業面への活用。発達障害研究, 29(4), 235-244.
4	春名由一郎(2005). 職業リハビリテーションへのICFの活用。国立特殊教育総合研究所・世界保健機関(WHO)編著。ICF(国際生活機能分類)活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, 156-158. ジアース教育新社.
5	春名由一郎(2009). 労働分野からみた就労への移行におけるICF-CY活用への期待。国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 144-148.
6	今野義孝・霜田浩信(2006). 知的障害者の就労支援に関する研究—S社の「チャレンジ雇用」。人間科学研究 (28), 69-78.
7	厚生労働省職業安定局(2006). 「難病患者の雇用管理・就労支援に関する実態調査」調査結果.
8	中村 Thomas 裕美・山田 孝・菊池恵美子(2003). 復職を目指す地域通所事例に対する人間作業モデルの有効性。東京保健科学学会誌, 6(3), 238-246.
9	野田泰弘(2005). 職場実習事業の実践事例をICFの視点で検証する。国立特殊教育総合研究所・世界保健機関(WHO)編著。ICF(国際生活機能分類)活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, 162-166. ジアース教育新社.
10	障害者職業総合センター(2005). 「職業的視点から見た障害と地域における効果的支援に関する総合的研究」調査研究報告書 No.67.
11	障害者職業総合センター(2009). 地域就労支援における情報の取得と活用のガイドブック.
12	障害者職業総合センター(2011). 「障害者の自立支援と就業支援の効果的連携のための実証的研究」調査研究報告書 No.100.
13	障害者職業総合センター(2011). 「難病のある人の雇用管理の課題と雇用支援のあり方に関する研究」調査研究報告書 No.103.
14	山内寿恵・渡邊 修(2008). 作業遂行プロセスモデルを用いた就労支援 87 脳損傷事例における遂行機能障害, 機能障害, 活動制限, 参加制約, 環境因子の分析。日本保健科学学会誌, 11(4), 214-224.

15	安井秀作(2006). 障害者自立支援法における雇用・就労システムの課題. 近畿福祉大学紀要, 7(2), 199-214.
----	--

文献 15 件について、①から⑩までの観点との対応関係を整理すると表 4-9 のようになった。労働分野全体の記述の状況について、観点別に多かった順に件数と労働分野の該当文献数に対する割合を括弧書きで記す。最も多かったのは、①「概念」14 件(93.3%)、次に②「構成要素」12 件(80.0%)、④「第 2 レベルまで」8 件(53.3%)で、以上が半数を上回る文献で記述が見られた。以降は、③「図式又は書式」、⑧「実行状況と能力」、⑨「共通言語」及び⑩「統計」が 6 件(40.0%)で並び、⑥「コアセット」3 件(20.0%)、⑤「詳細分類」2 件(13.3%)の順で続いた。最も少ないのは⑦「評価点」1 件(6.7%)であった。

表 4-9 労働分野における ICF 又は ICF-CY 活用に関する文献の記述

文献番号	記述の観点									
	①「概念」	②「構成要素」	③「図式又は書式」	④「第 2 レベルまで」	⑤「詳細分類」	⑥「コアセット」	⑦「評価点」	⑧「実行状況と能力」	⑨「共通言語」	⑩「統計」
1	○	○		○		○				○
2	○	○	○	○				○	○	○
3	○	○		○				○	○	
4	○	○						○	○	
5	○	○		○					○	
6	○		○							
7	○	○						○		
8	○									
9	○	○	○	○						
10	○	○	○	○		○			○	○
11	○	○	○	○		○		○	○	○
12	○	○			○					○
13	○	○	○	○			○	○		○
14		○			○					
15	○									
合計	14	12	6	8	2	3	1	6	6	6
該当文献数に対する割合	93.3%	80.0%	40.0%	53.3%	13.3%	20.0%	6.7%	40.0%	40.0%	40.0%

### 3. 1. 5 特別支援教育分野の検討結果

「ICF」と「特別支援教育」でヒットした文献数は38であった。このうち、重複分や特集タイトルのみ等の対象として適切ではないものを削除し、合計36件を対象として分析を行った（表4-10）。

表4-10 特別支援教育分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献

1	安藤岳人(2008). 特別支援教育推進者としての資質と専門性の向上を目指してーICF(国際生活機能分類)の特別支援教育における活用方法を探る. 宮城県特別支援教育センター 2008年度特別支援教育長期研修員報告書, 135-140.
2	池本喜代正・吉川一義・徳永亜希雄・杉江哲治・清水 浩・大川弥生(2010). ICFはいかに障害児教育の課題を継承し, 克服するのにかー特別支援教育実践におけるICFの活用と課題(準備委員会企画シンポジウム3, 日本特殊教育学会第47回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 47(5), 342-344.
3	金川朋子(2008). 特別支援学校におけるムーブメント教育について. 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, 57(1), 77-85.
4	金川朋子・高井照隆・永田早百合・山本壮則・安藤 愛・黒川洋平・今枝史雄・金森裕治(2009). 特別支援教育におけるICF活用の基礎的研究. 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, 58(1), 63-79.
5	三品享子・池本喜代正・清水 浩・西村修一・下無敷順一(2009). 知的障害特別支援学校の教育内容とICFとの関連に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 32, 207-213.
6	宮岸尚平・三浦友和・徳永亜希雄(2009). ICF-CYを活用した教育相談の取り組みー読み書きに困難のある児童への事例を中心にー. 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 30, 23-31.
7	西牧謙吾・滝川国芳(2009). 教育の現場からー障害や病気のあるすべての子どもに対応できる特別支援教育をめざしてー. 小児科診療, 72(8), 1365-1372.
8	西村修一・池本 喜代正・下無敷順一・三品享子・清水 浩(2009). ICFの評価に関する一考察:ICFをベースとしたチェックリストの作成と活用. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 32, 191-198.
9	西村修一・池本喜代正 (2010). ICF理念を指導に深める方法的研究に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 33, 193-200.
10	小倉靖範・宮岸尚平・甲斐洋二郎・和 史朗・佐藤満雄(2008). ICF(国際生活機能分類)の教育への活用(平成19年度北海道特別支援教育学会研究発表中央大会 学会企画シンポジウム報告). 北海道特別支援教育研究, 2(1), 69-73.
11	齊藤博之・吉田 豊(2010). いま知りたい 特別支援教育Q&A(第14回)教育におけるICFの活用ってどうすれば?. 特別支援教育研究, 633, 32-35.
12	齊藤博之・達 直美・下尾直子・堺 裕・徳永亜希雄(2011). ICFの学校現場への適用VIIーICF活用の実際・「子ども理解」で活用するー(自主シンポジウム33, 日本特殊教育学会第48回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 48(5), 450-451.

13	堺 裕・徳永亜希雄・斉藤博之・伊藤尚志・大久保直子・佐藤満雄(2006). ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用 II ―特別支援教育への適用の可能性―(自主シンポジウム 38, 日本特殊教育学会第 43 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 43(5), 424-425.
14	堺 裕(2012). ICF の基盤にある概念に基づいた特別支援教育―豊かに生きる姿を指向した RPDCA サイクルとツールの検討―. 帝京大学福岡医療技術学部紀要, 7, 15-36.
15	崎原秀樹(2012). 「障害」はどこにあるのか―「障害」とは何かを考えるために. 鹿児島国際大学社会福祉学部論集, 30(4), 1-24.
16	笹森洋樹・高倉誠一(2009). いま知りたい 特別支援教育 Q&A(第 8 回)現場の教育と国際動向(障害者の権利に関する条約・ICF). 特別支援教育研究, 627, 32-35.
17	佐藤満雄・荒木文生・福井一之・宮岸尚平・和史朗(2009). ICF(国際生活機能分類)の教育への活用(2)―ICF-CY の発達障害児への適用―. (平成 20 年度北海道特別支援教育学会研究発表中央大会 学会企画シンポジウム報告). 北海道特別支援教育研究, 3(1), 71-75.
18	佐藤満雄・三坂佳慎・津川周一・金子久美・和史朗(2010). ICF(国際生活機能分類)の教育への活用(3) 平成 21 年度北海道特別支援教育学会研究発表中央大会 学会企画シンポジウム報告). 北海道特別支援教育研究, 4(1), 62-64.
19	下無敷順一・池本喜代正・西村修一・三品享子・清水 浩(2009). 特別支援学級における個別の指導計画への ICF 活用. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 32, 199-205.
20	曾和信一(2007). 特別支援教育と軽度発達障がい. 四條畷学園短期大学紀要 40, 30-41.
21	鈴木順子(2009). 一般就労を目指す D さんが自信をもって社会に出られるようになるための指導の一試み―ICF の視点を生かした指導プログラムに基づく指導を通して―. 宮城県特別支援教育センター特別支援教育長期研修員報告書 2009 年度, 103-112.
22	鈴木保巳・吉川一義・大川弥生・徳永亜希雄・内藤寿子・矢本 聡・河合隆平・茂木俊彦(2011). 特別支援教育における ICF 活用の前提(準備委員会企画シンポジウム 1, 日本特殊教育学会第 48 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 48(5), 408-409.
23	高山恵子(2003). AD/HD の理解と支援―支援団体の立場から― (第 88 回日本小児精神神経学会シンポジウム(AD/HD 児の治療・教育・関連領域での連携と支援). 小児の精神と神経, 43(1), 33-37.
24	徳永亜希雄(2006). ICF 及び ICF version for Children and Youth(国際生活機能分類児童青年期版)を巡る動向. 世界の特殊教育, 20, 29-35.
25	徳永亜希雄(2007). ICF の教育への活用―ICF-CY の動向も踏まえつつ―. 発達障害研究, 29(4), 218-227.
26	徳永亜希雄・伊藤尚志・下島かほる・斉藤博之・高山恵子・下尾直子(2008). ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用 IV―小・中学校等での活用の可能性を探る―(自主シンポジウム 55, 日本特殊教育学会第 45 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 45(5), 351-352.
27	徳永亜希雄・田中浩二(2008). ICF 及び ICF-CY を巡る国際的動向―ICF 北米協力センター会議, ICF-CY 会議及び WHO 国際分類ファミリー会議の概要を中心に―. 世界の特別支援教育, 22, 19-26.
28	徳永亜希雄(2008). ICF(国際生活機能分類)とは何か. 特別支援教育研究, 614, 22-25.

29	TOKUNAGA Akio(2008). The attempt of the practical application of International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) as a tool for collaboration among various professionals : A perspective on its applicability to "individualized educational support plan". NISE Bulletin, 9, 1-25.
30	徳永亜希雄・齊藤博之・大久保直子・下尾直子・達 直美・田中浩二(2009). ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用 Vー活用のための研修と理解啓発について考えるー(自主シンポジウム 45,日本特殊教育学会第 46 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 46(5), 378-379.
31	徳永亜希雄(2009). ICF-CY の観点からの特別支援教育関連研究動向分析の試みー肢体不自由教育領域を中心にー. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 97-107.
32	徳永亜希雄・松村勘由・齊藤博之・田添敦孝・川口ときわ・島 治伸(2010). ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用 VIーあらためて, 特別支援教育において ICF-CY を活用する背景に迫るー(自主シンポジウム 21,日本特殊教育学会第 47 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 47(5), 366-367.
33	徳永亜希雄(2010). 諸外国における学校教育への ICF-CY(国際生活機能分類児童版)活用の取り組み. 世界の特別支援教育, 24, 29-33.
34	堤 佳弘・今枝史雄・山本壮則・金森裕治(2008). 障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究ー通常の学級における授業実践についての報告(第 1 報). 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 31, 77-90.
35	渡邊正裕・富山比呂志・齊藤博之 [他]・大久保直子・下尾直子・徳永亜希雄(2007). 教育用 ICF データベース e-ANGEL の ICF-CY への対応とインターネットでの公開について(特別支援教育,日本教育情報学会第 23 回年会). 年会論文集, 23, 44-47.
36	吉川一義・河合隆平(2009). 特別支援教育における意義と活用ーICF はいかに障害児教育の課題を継承し, 克服するのか (特集 国際生活機能分類(ICF)の現況と問題点). 総合リハビリテーション, 37(3), 215-219.

文献 36 件について, ①から⑩までの観点との対応関係を整理すると表 4-11 のようになった. 特別支援教育分野全体の記述の状況について, 観点別に多かった順に件数と特別支援教育分野の該当文献数に対する割合を括弧書きで記す. 最も多かったのは, ①「概念」34 件(94.4%), その後に②「構成要素」32 件(88.9%), ③「図式又は書式」24 件(66.7%), ⑨「共通言語」23 件(63.9%), ④「第 2 レベルまで」22 件(61.1%), ⑥「コアセット」19 件(52.2%)で, ⑦「評価点」19 件(52.2%)の順に続き, 以上が半数を上回る文献で記述が見られた. 以降は, ⑤「詳細分類」16 件(44.4%), ⑧「実行状況と能力」8 件(22.2%)と続き, 最も少ないのは⑩「統計」6 件(40.0%)であった.



表4-11 特別支援教育分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述

文献番号	記述の観点									
	①「概念」	②「構成要素」	③「図式又は書式」	④「第2レベルまで」	⑤「詳細分類」	⑥「コアセット」	⑦「評価点」	⑧「実行状況と能力」	⑨「共通言語」	⑩「統計」
1	○	○	○	○	○	○	○		○	
2	○	○	○	○	○			○	○	
3	○	○								
4	○	○	○	○	○	○	○			
5	○	○		○		○		○	○	
6	○	○	○	○	○		○			
7	○								○	
8	○	○	○	○		○	○	○	○	
9	○	○				○		○	○	
10	○	○	○	○		○	○			
11	○	○	○							
12		○	○	○		○	○		○	
13	○	○	○	○	○		○		○	
14	○	○								
15	○	○								
16	○	○								
17	○	○	○				○	○		
18	○	○	○			○	○			
19	○	○	○			○			○	
20	○	○								
21	○	○	○	○	○	○			○	
22	○							○	○	
23	○	○							○	
24	○	○	○	○	○				○	
25	○	○	○	○	○	○	○		○	○
26	○	○	○			○	○		○	
27	○	○	○	○	○	○	○		○	○
28	○	○	○	○	○		○		○	
29	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
30	○		○	○	○	○	○	○		
31	○	○		○	○					
32	○	○	○	○		○			○	

33	○	○	○	○		○	○		○	
34	○	○		○	○		○		○	○
35			○	○	○	○	○		○	
36	○	○	○	○	○	○	○		○	
合計	34	32	24	22	16	19	19	8	23	3
該当文 献数に 対する 割合	94.4%	88.9%	66.7%	61.1%	44.4%	52.8%	52.8%	22.2%	63.9%	8.3%

#### 4. 考察

##### 4. 1 関連分野全体における ICF 又は ICF-CY 活用に関する記述の特徴

医療、福祉、保健、労働の4分野それぞれで見られた各観点の記述の、各分野の該当文献総数に対する割合についてまとめると図4-1のようになった。

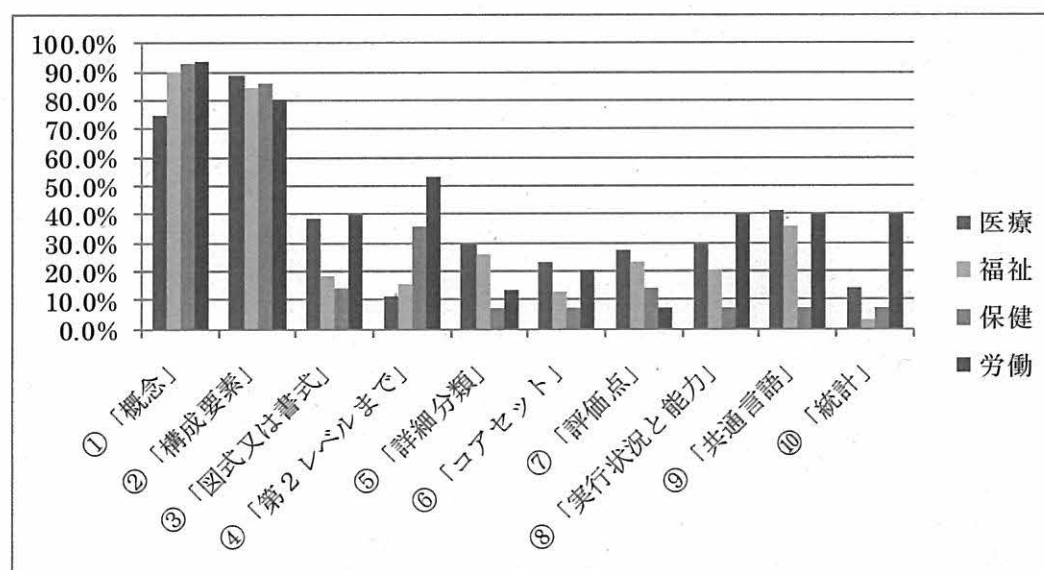


図4-1 分野毎の各観点の記述割合

各分野に共通して記述の割合が高かった観点は「障害が全ての人に関わりあうものであること、環境との関わりあい要素の一つとしていること、また、各因子(筆者註:「構成要素」の意)が相互に関連しあっているなど(中川, 2002)」等の「概念」についての記述であった。

同じく、「構成要素」についての記述も多く見られた。それらの多くは「概念」に関連させながら記述されていたが、中には、分類項目を用いた事例の分析の説明として構成要素について記述したもの(山内他, 2008)も見られた。



4分野に共通している、半数を超えた観点は、「概念」と「構成要素」の2つのみであった。一方、労働分野における「第2レベルまで」のみが53.3%で半数を超え、「詳細分類」も合わせると66.7%であり、分類項目についての記述が多かった。労働分野では「統計」についても他の3分野より多く、調査等の統計への活用の相対的な多さが推測できた。

#### 4. 2. 関連各分野と特別支援教育分野との比較の試み

関連4分野及び特別支援教育分野は、該当の観点について記述のあった文献数の各分野の文献数全体に占める割合を算出している点で共通しているが、文献検索の時期が異なる。したがって、関連各分野との特別支援教育分野との単純な比較はできないが、図4-1と同様に、特別支援教育分野の該当文献総数に対する記述割合を並べてグラフを作成するとともに（図4-2）、各分野について観点多い順に並び替えを行い、比較を試みた（表4-12）。

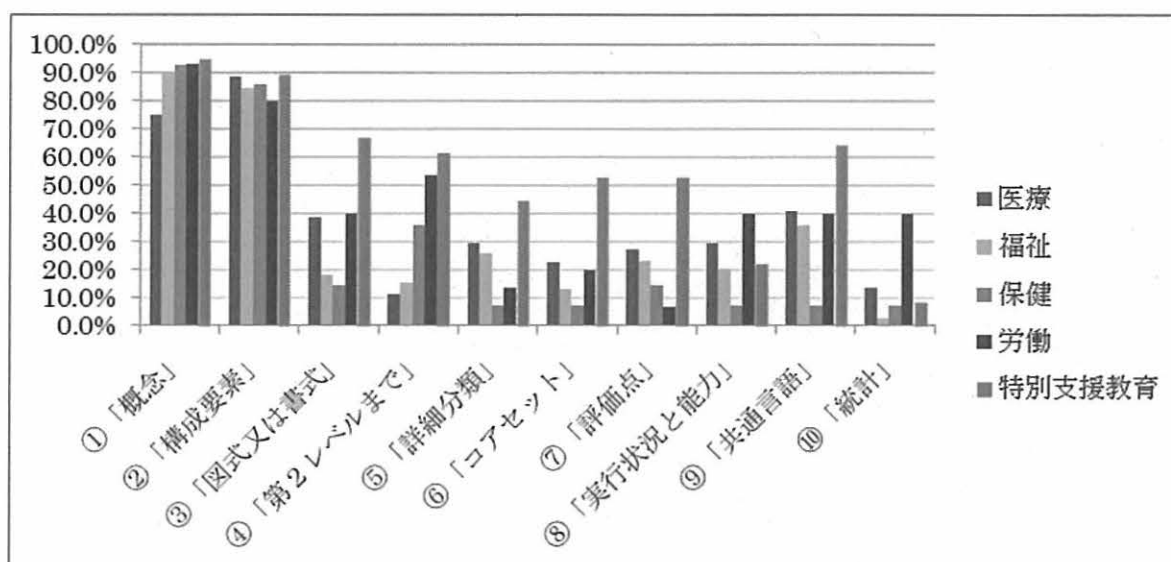


図4-2 関連各分野と特別支援教育分野の各観点の記述割合

表4-12 関連各分野と特別支援教育分野との比較の試み

順位	医療		福祉		保健		労働		特別支援教育	
1	②「構成要素」	88.6%	①「概念」	89.7%	①「概念」	92.3%	①「概念」	93.3%	①「概念」	94.4%
2	①「概念」	75.0%	②「構成要素」	84.6%	②「構成要素」	85.7%	②「構成要素」	80.0%	②「構成要素」	88.9%
3	③「共通言語」	40.9%	③「共通言語」	35.9%	③「第2レベルまで」	35.7%	③「第2レベルまで」	53.3%	③「図式又は書式」	66.7%
4	③「図式又は書式」	38.6%	③「詳細分類」	25.6%	③「評価点」	14.3%	③「図式又は書式」	40.0%	③「共通言語」	63.9%
5	③「詳細分類」	29.5%	③「評価点」	23.1%	③「図式又は書式」	14.3%	③「共通言語」	40.0%	③「第2レベルまで」	61.1%
6	③「実行状況と能力」	29.5%	③「実行状況と能力」	20.5%	③「共通言語」	7.1%	③「実行状況と能力」	40.0%	③「コアセット」	52.8%
7	③「評価点」	27.3%	③「図式又は書式」	17.9%	③「詳細分類」	7.1%	③「統計」	40.0%	③「評価点」	52.8%
8	③「コアセット」	22.7%	③「第2レベルまで」	15.4%	③「実行状況と能力」	7.1%	③「コアセット」	20.0%	③「詳細分類」	44.4%
9	③「統計」	13.6%	③「コアセット」	12.8%	③「コアセット」	7.1%	③「詳細分類」	13.3%	③「実行状況と能力」	22.2%
10	③「第2レベルまで」	11.4%	③「統計」	2.6%	③「統計」	7.1%	③「評価点」	6.7%	③「統計」	8.3%

関連分野及び特別支援教育分野で共通して上位にある観点は「概念」及び「構成要素」である。また、関連分野と同様に、特別支援教育分野においても「構成要素」への言及は「概念」に関連させながらのものであった。上田は、ICF 活用の基本姿勢として、ICF の概念モデルに示された基本的な考え方に基づいてケースを理解することが重要である旨を述べている<sup>17)</sup>。今回の結果から、関連分野及び特別支援教育分野において、活用におけるICF 及びICF-CY の概念の重視が推測され、関連分野との連携にICF 又はICF-CY を活用する際には、その概念を活用したケースの理解が有効ではないかと推測された。

第3章で報告したとおり、ICF 又はICF-CY を活用している特別支援学校の中では、個別の教育支援計画において活用していることがもっとも多く、特別支援学校学習指導要領等の解説においては個別の教育支援計画についてICF を参考にすることが述べられている<sup>5)</sup>。また、特別支援教育におけるICF 又はICF-CY 活用においては、「ICF 関連図」を用いた取り組みが多いことが指摘されている<sup>18)</sup>。これらに加え、特別支援教育分野の文献の記述においての「図式又は書式」及び「共通言語」に関する記述が比較的多かったことを踏まえると、個別の教育支援計画におけるICF 又はICF-CY 活用が可能であり、併せてその中におけるICF 関連図等の書式や図式の活用が有用ではないかと考えられた。関連分野の中でも、医療分野及び労働分野において、「共通言語」及び「図式や書式」が共に40%前後で比較的多くなっていることから、これらの分野との連携において、ICF 又はICF-CY を活用した図式や書式の使用等が有効となる可能性が考えられた。

本研究をとおして得られた関連各分野及び特別支援教育分野のICF 又はICF-CY の活用についての知見は今後の連携を考える上での手がかりとなると考えられる。関連分野との連携にICF 又はICF-CY を活用する際には、これらのICF 又はICF-CY 活用上の特徴も踏まえる必要性が示された。

#### 4. 3 今後の課題

本研究において、特別支援教育関連分野として、医療、福祉、保健、労働各分野におけるICF 又はICF-CY 活用に関する共通点と相違点を大まかに把握することができ、また、各分野との連携にあたっての知見が得られたが、課題としては、以下の点が考えられる。

- ①各分野の文献の記述内容を量的に整理・検討し、「概念」と「構成要素」に関する記述が多いことが各分野に共通していることが明らかになったが、各分野の三番目以降の特徴についてもさらに検討する必要がある。また、併せて質的な検討も必要である。

- ②関連「分野」としての比較を行ったが、例えば医療分野の中でも、医師、看護師、理学療法士等、職種の違いがあり、また対象としている患者の年齢や疾患の違い等がある。実際の連携についてより具体的な知見を得るためには、さらにそれらの違いによりICF又はICF-CY活用の在り方がどのように変わるのかについて検討する必要がある。また、特別支援教育分野では、全ての対象者に障害があるが、他の分野ではそうではない。その違いによる再異等についても検討する必要がある。
- ③2001年のICFの採択直後はICFそのものの紹介や概念を中心に述べたものが多かったのに対し、比較的新しい文献では分類項目を調査結果の分析に用いた取り組みや評価点の活用に関する記述も多く見られる。また、引用文献についても初期は和文が多かったが、諸外国の取り組み、中でも目的別の分類項目のセットであるコアセットについて触れるもの等も増えてきている<sup>19)</sup>。それらの推移についてより詳細な分析の必要性が考えられる。また、諸外国の動向を把握・分析するとともに、そのことを通して、日本の特徴、各分野の特徴をさらに分析し、より有効な連携の仕方について検討する必要性が考えられる。
- ④第5章の多職種間連携についての事例検討においては、かかわり手やかかわる場面の違いによって、子どもの様子や受け取り方が異なる例が報告されている。このことは、ICF及びICF-CYでは「実行状況」の違いと解釈される。実際の連携においてはそのことへの認識が重要だと筆者は考えているが、今回の文献検討では「実行状況と能力」への記述は、どの分野も比較的少なかった。今後、実際の連携方策を検討する上で検討が必要だと考えられる。

## 第Ⅲ部

# 特別支援教育実践への ICF 及び ICF-CY 活用に関する研究

## 第5章 特別支援教育における多職種間連携のためのツールとしての活用に関する予備的研究

### 1. はじめに

「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」に示された「個別的教育支援計画」<sup>1)</sup>をはじめとして、障害のある子どもたちの教育は、学校の中だけ、教員によるものだけで完結せず、多職種との連携のもとで行う必要性が認識されるようになってきている。盲・聾・養護学校（当時、以下同じ）において、教育課程の大きな柱の一つである自立活動については、全体の83.8%が医療や福祉機関と何らかの形で連携している<sup>2)</sup>との報告もある。また、2002年12月に出された障害者基本計画の「重点施策5か年計画」では、2005年度までに盲・聾・養護学校において個別の支援計画を策定することが明示されており<sup>3)</sup>、このことも多職種との連携の必要性を裏付けるものといえよう。

徳永は、その目的の一つに本人及び関連職種間の共通言語としての位置づけを挙げているICFを多職種間の連携に活用する取り組みを検討した結果、多職種間の連携に有効であること、そして実際の指導効果が見られた一方で、課題として、その手続きの複雑さを改善する必要があること、継続的に使用されるために個別の指導計画等の学校のシステムの中に組み入れる必要があることを指摘した<sup>4), 5)</sup>。

そこで、本研究では、特別支援教育における多職種間の連携のツールとしてのICFの実用化について予備的検討を試みることにした。特に今後の学校現場で広く活用されるような実用性を探るため、「個別的教育支援計画」への適用を視野に入れて検討を進めた。

### 2. 研究の目的と方法

#### 2. 1 目的

多職種間連携のツールとしてICFの実用化の可能性を探るため、活用事例の検討を通して有効性や課題、今後の方向性等を明らかにすることを目的とした。

#### 2. 2 方法

##### 2. 2. 1 対象

ICF活用研究等で縁故のあった国内の養護学校教員（以下「研究協力者」）に研究協力を依頼し、各勤務校に在籍する5名の事例について、学級担任やその他の学校職員、本人、家族、関連多職種に協力を得ながら、それぞれについて検討を行った。本研究への協力及び掲載については、研究協力者を通して、研究の趣旨を説明し、任意性を持たせた上で、保護者及び連携の相手となる関係者の承諾を得た。

##### 2. 2. 2 手続き

事例が在籍する各学校に勤務する研究協力者の協力を得ながら、次のような手続きで作業を行い、その中で得られた成果や課題等の提供を求めた。

下記の①～④では、必要に応じて筆者と電話や電子メールで協議を行ったが、各研究協力者が主体となって行った。⑤では、それまでの段階の情報を収束させ、今後の方向性を検討した。なお、研究協力者のICFそのものへの理解を促すため、障害者福祉研究会編集「ICF 国際生

「活機能分類—国際障害分類改訂版—」<sup>6)</sup>等を資料として用いながら、必要に応じて、筆者がICFについて補足説明を行った。

### ① ICF チェックリストによる評価

「心身機能」、「身体構造」、「活動と参加」及び「環境因子」の各構成要素それぞれについて、第1レベルの全項目、抜粋された第2レベルの項目及びその他合計156項目によって構成された、WHOの「ICF CHECKLIST Version 2.1a Clinician Form」<sup>7)</sup>を翻訳（巻末資料2参照）して使用した。さらに、学校現場での実際の活用につなげるように、次のような工夫を加えた上で、学級担任が中心となって各項目について評価した。

○全ての項目の最後に備考欄を設け、子どもの実態等で特筆すべき点等を記入する。

○「活動と参加」の「能力」については、人的、或いは物的支援のある状態とない状態の評価をそれぞれ行う。

全体としてはこの2点のみの修正を確認したが、さらにそれぞれの事例で使いやすいように工夫をすることも併せて確認し、必要に応じて「ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」を参考にしながら評価することとした。なお、翻訳及び翻訳版の頒布については、使用時点でWHOに内諾を得ていた。その後正式な契約を結び、翻訳・発行した。

### ② 生活地図の作成

ICFを活用した多職種間連携という趣旨のもと、子どもにとって環境因子に該当する、学級担任及びその連携の相手となる職種の存在を明らかにし、そのことを視覚的に短時間で確認することを目的として、それぞれの子ども達を取り巻く人や機関を記した「生活地図」を作成した。生活地図では、本人や家族を中心として周囲に関連する社会資源を描くことを必ず押さえるポイントとして押さえ、そのことを外れない限り、既存のものの使用も含め、協力者に検討を依頼した。したがって、本研究が予備的な検討を目的としていることから、子どもの生活の中での連携相手が分かるような図であれば、当該校の個別の指導計画の中に既に設定している同様のものを採用したり、その他分かりやすい工夫をしたりすることも可とした。

### ③ ICF 関連図の作成

ICFの構成要素間の相互作用の図（図5-1）を模して障害のある子どもの情報を整理した図である「ICF 関連図」<sup>8)</sup>を用いて、事例の分析と関連職種の共通理解を図った先行研究<sup>5)</sup>を参考にして、5事例について、前述のチェックリストの評価結果を用いながら、事例の全体像を表したICF 関連図の作成を求めた。本研究では、事例の全体像を視覚的に短時間で確認できるものという趣旨のもと、ICFの構成要素の相互作用の図をベースとしながら、詳細の描き方はそれぞれの創意工夫のもとで行うこととした。なお、ICF 関連図には様々なものがある。その概要について、巻末資料3として示した。

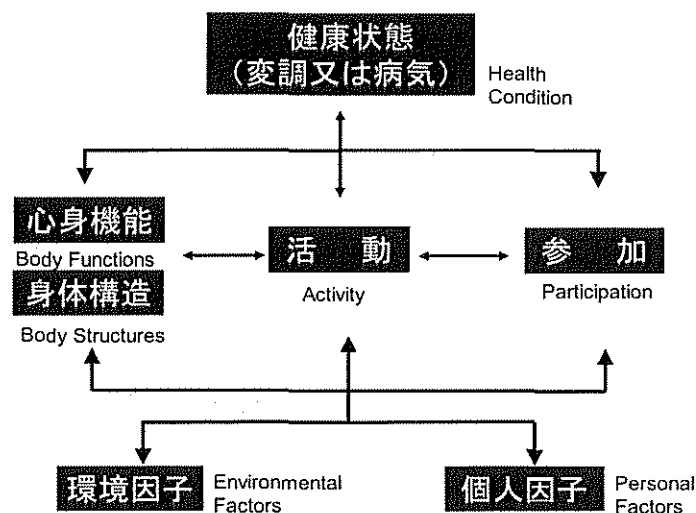


図5-1 ICFの構成要素の相互作用の図

#### ④ 関連多職種との話し合い

上記①～③で作成した資料を用いながら、それぞれの事例の実態の確認、各職種の役割分担、今後の方向性等について、それぞれの関連多職種と話し合いを持ち、その内容を記録した。

#### ⑤ 研究協力者との協議と総括

上記①～④の取り組みを行った研究協力者及び筆者とで、取り組みの成果や課題、多職種間の連携ツールとしての今後の方向性について協議を行い、協議内容やそれぞれの資料をもとに、筆者がまとめを行った。

### 3. 各事例の検討経過

以下、各事例のチェックリストによる評価、生活地図及びICF関連図の作成等の一連の手続きに沿って、それらの検討経過及び、成果や課題等についての考察を述べる。

#### 3. 1 事例① 校内の寄宿舎指導員等との連携に活用を試みた事例

多職種との連携に関しては、学校外の職種のみならず、もともと学校も教諭、養護教諭、事務職員、栄養士等の多職種から構成された集団であり<sup>9)</sup>、校内での連携も校外と同様に重要である。ここでは、同じ組織内、敷地内にいながらも勤務形態の異なる学級担任と寄宿舎指導員との連携について検討した。

##### 3. 1. 1 事例①の概要

小学6年生男子のA君。脳性麻痺により、知的障害を伴う肢体不自由がある。座位の保持や車椅子での移動には介助を要するが、音の出る玩具に興味を示し、手を伸ばしてつかみ、遊ぶことができる。月曜日から金曜日までは近隣の市にある自宅を離れて寄宿舎に入舎し、毎週末に自宅に帰るという生活を送っている。寄宿舎指導員をはじめ、週末に参加している乗馬クラ



ブのスタッフや自主訓練会の理学療法士（以下、PT と略記）などをはじめ、学級担任以外にも多くの職種がA君にかかわっている。

### 3. 1. 2 実際の取り組みを通して

学級担任は保護者やPTとの話し合いも行ったが、ここでは、主に寄宿舍指導員との連携の試みに焦点を当てて述べる。以下、実際に行った作業の順、即ち、①チェックリストでの評価、②生活地図の作成、③ICF 関連図の作成、④話し合い、の順で述べる。なお、以下に続く他の事例も同様とする。

#### 3. 1. 2. 1 チェックリストによる評価について

学級担任が中心となりながらチェックリストの評価をしたが、生活に関するところは保護者に、身体に関するところは長くA君とのかかわりがあるPTに、それぞれ確認を行った。学級担任から、チェックリストによってA君の全体像を広く評価できる点の良さの一方、実用化に向け、次のような改善すべき課題もあることが指摘された。

第1には、評価の基準に関することである。基準が必ずしも明確ではなく、迷うことがあったという。できるだけ評価者の主観に左右されない基準の明確化が望まれる、とした上で、このことも含めた全体的なマニュアル作成の必要性が指摘された。

第2には、チェックリストに挙げられた項目の不十分さに関することである。具体的には、PTとの話し合いの中で「活動」の中に「d415 姿勢の保持」や「b445 手と腕の使用」がA君にとって必要だということを指摘され、追加することとなった。もともとチェックリストは、ICF 全体の中の主な項目だけで構成されているため、その事例に応じて必要な項目を入れても良いことになっている。しかし、その作業をするには、チェックリストの中にある項目だけでなく、ICF 全体の項目を知っている必要がある。このことから、現段階ではチェックリストのみでの使用には難しい面があることが示唆された。

#### 3. 1. 2. 2 生活地図の作成について

A君が在籍する養護学校の個別の指導計画の中には生活地図は設定されていなかった。A君とかかわっている人の状況の整理した生活地図を図5-2に示す。学級担任から、生活地図の作成により、連携すべき相手を知るだけでなく、さらに学校で取り上げた課題が生活全体のどの場面を想定しているのかということを確認するという効果が指摘され、併せて今後の個別の教育支援計画における資料として用いる必要性も指摘された。

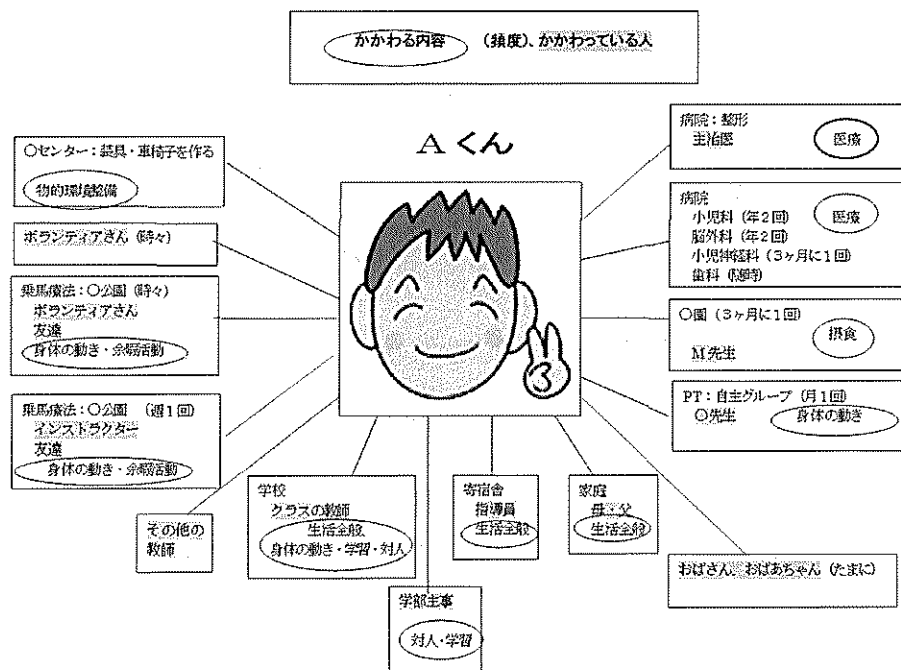


図5-2 A君の生活地図

### 3. 1. 2. 3 ICF 関連図の作成について

チェックリストでの評価を踏まえて学級担任が作成した ICF 関連図に対して、寄宿舎指導員が担っている役割に該当する箇所には○をつけてもらうようにした(図5-3)。図中の記号等の意味は、図の直下に示した。なお、寄宿舎指導員との話し合いの後、保護者やPTとも話し合いを行い、それを受けてさらに ICF 関連図を書き換えたが、ここでは、寄宿舎指導員との話し合いの際に用いた図をそのまま掲載している。

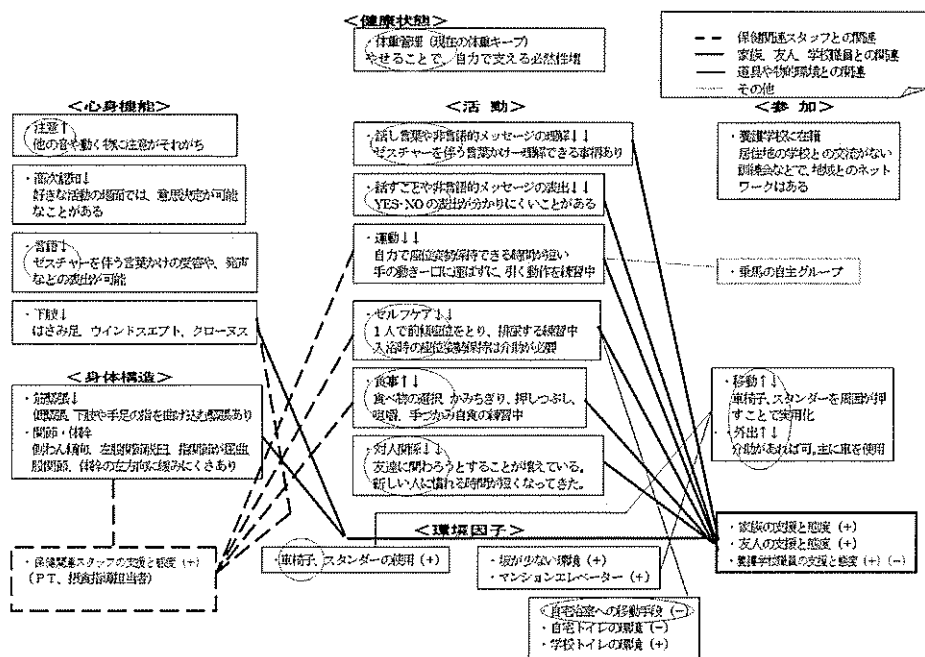


図5-3 A君のICF関連図

- ・「活動」と「参加」の各項目の中にある二つの矢印（↓↓等）は、左側が現在の生活の中での実行状況を表し、右側が人的、物的な支援がない場合の能力を表している。それらの矢印の向きの基準は、WHOが示したICFの評価基準のうち、0～2点を↑、3点以上を↓としている。なお、この基準については、「心身機能」「身体構造」についても同様である。

- 0点 問題なし（なし、存在しない、無視できる困難…） 0・4％
- 1点 軽度の困難（わずかな、低度の困難…） 5・24％
- 2点 中等度の困難（中等度の、かなりの困難…） 25・49％
- 3点 重度の困難（高度の、極度の困難…） 50・95％
- 4点 完全な困難（全くの困難…） 96・100％
- 8点 詳細不明
- 9点 非該当

また、これらの矢印の組み合わせは、次のような意味合いで表現している。

- （実行状況↑／支援なしの能力↑）；A君に力がある項目
- （実行状況↑／支援なしの能力↓）；支援が適切である項目
- （実行状況↓／支援なしの能力↓）；まだ実用化されていない項目

- ・「環境因子」のうち、その存在そのものが生活していく上でマイナスの影響を及ぼしている「阻害因子」には「-」を、プラスの効果をもたらしている「促進因子」には「+」をそれぞれ付けている。

- ・各「環境因子」と関係のある他の項目については、図の中の注釈に示したそれぞれ意味付けた線で繋いでいる。

以上のような作成作業を通して、以下のようなことが明らかになった。

#### ①ICF 関連図に盛り込む内容について

チェックリストの中から何をどれだけピックアップするかは作成者に任されている。例えば、今回 ICF 関連図に学級担任が書きこんだ「阻害因子」は、今後（＋）の「促進因子」に変えていくことが可能と判断した、課題として取り上げることができそうなものだけである。ICF 関連図作成の目的を踏まえ、また今後の幅広い実用化という観点からも、作成者による盛り込む内容の選び方の違いをどう捉えていくかということを検討する必要がある。

#### ②「活動」と「参加」の区別について

チェックリストの中では一緒に扱われている「活動」と「参加」について、それぞれ ICF 関連図の中で区別して表現する難しさが指摘された。具体的には、前述の「ICF 国際生活機能分類—国際害分類改訂版—」には、これらの区別の例が4つ示されている<sup>6</sup>が、それだけでは分かりづらいところもあると指摘された。

#### ③図中の表現と描き分けについて

作成された図の「環境因子」において、家族・友人・寄宿舎指導員・教員を1つの枠に入れてしまったために、それぞれの分担を示すことができていない。一方で、全体の関連を見るためには、枠が増えると線も複雑になり、かえって全体像が見えにくくなるため、1枚の書式で細かい分担まで示すのは難しい。したがって、全体像と共に、必要な項目をピックアップした図を別途作成する方法も考えられる、と指摘された。

### 3. 1. 2. 4 話し合いについて

チェックリスト及びICF 関連図を用いた話し合いを通して得られた知見について述べる。

#### ①役割の明確化について

今回の話し合いによって、寄宿舎指導員の役割についての学級担任の認識が明確になった。具体的には、「健康状態」の体重管理や、「活動」の食事、対人関係等へのかかわりが、寄宿舎指導員として重要な役割を占めていることがより明確になったと指摘された。

#### ②話し合いの効率化について

互いの役割の確認が約10分間ででき、いつもの話し合いよりも短時間でできた。その理由として、使用したICF 関連図が、視覚的に情報を理解させやすいものであったことによると学級担任から指摘された。同じ敷地内にあっても、学級担任と寄宿舎指導員は勤務体制の違いから、日頃から話し合いの時間の設定が難しいため、ICF 関連図使用による話し合いの効率化が図られたことは有用だと考えられた。

### ③作業を共有することの効果について

寄宿舍職員との話し合いでは、寄宿舍職員が担当しているところをICF関連図に直接書き込んでもらうことによって、互いにより役割を認識しやすくなったことが指摘された。同様に、PTと行った話し合いにおいても、学級担任よりもPTのほうが詳しいと思われる心身機能や身体構造等の内容についてPTに直接書き込みを依頼することによって、PTから見た実態、課題意識がより分かりやすくなったことも指摘された。

逆に、最初から詳しく書かれた資料は、相手は書き込んだり、訂正したりしにくいような雰囲気があることも指摘され、作業を共有する重要性が考えられた。

## 3. 2 事例② 日頃から家族や関連多職種との関わりある訪問教育の事例

自宅への訪問教育では、学級担任は家族や関連の他職種と接する機会が多く、より連携が必要と考えられる。ここでは、事例が通院している作業療法士（以下 OT と略記）と自宅への訪問リハビリテーションの OT それぞれとの連携について検討した。

### 3. 2. 1 事例②の概要

小学3年生女子Bさん。滑脳症により、知的障害と肢体不自由がある。座位の保持や移動に介助を要するが、人とかかわることが大好きで、簡単な話し言葉は理解できる。自宅が養護学校から遠隔地にあり、体力的に通学が難しいとの判断から養護学校の訪問学級に在籍している。授業は週に2回自宅で行われており、年に数回、スクーリングも行われている。また、本事例は、日頃から病院への通院、訪問リハビリテーション、役場の保健師の利用など、多くの専門職とのかかわりがある。

### 3. 2. 2 実際の取り組みを通して

#### 3. 2. 2. 1 チェックリストによる評価について

チェックリストによる評価は学級担任が行ったが、身体に関する捉え方について不明な点があったため、当該内容については学級担任がOTに尋ね、書き加えを行った。

#### 3. 2. 2. 2 生活地図の作成について

学級担任が作成したBさんの生活地図を図5-4に示す。自宅へ定期的に通っているために、生活のことを詳しく把握している様子がうかがえた。学級担任からは、作成を通して本事例が多くの人とかかわっていることがあらためて確認され、さらに連携を進める必要性があることが感じられた、と指摘された。

また、Bさんは、自宅からは日帰りでは通えない距離にある病院への通院を継続的に行っているが、そのような物理的な距離感、本人や家族の心理的な負担感等は表すこと難しかったことが指摘された。実際の指導に繋げるためには、より詳細に生活状況を表すことができるような工夫の必要性が考えられた。

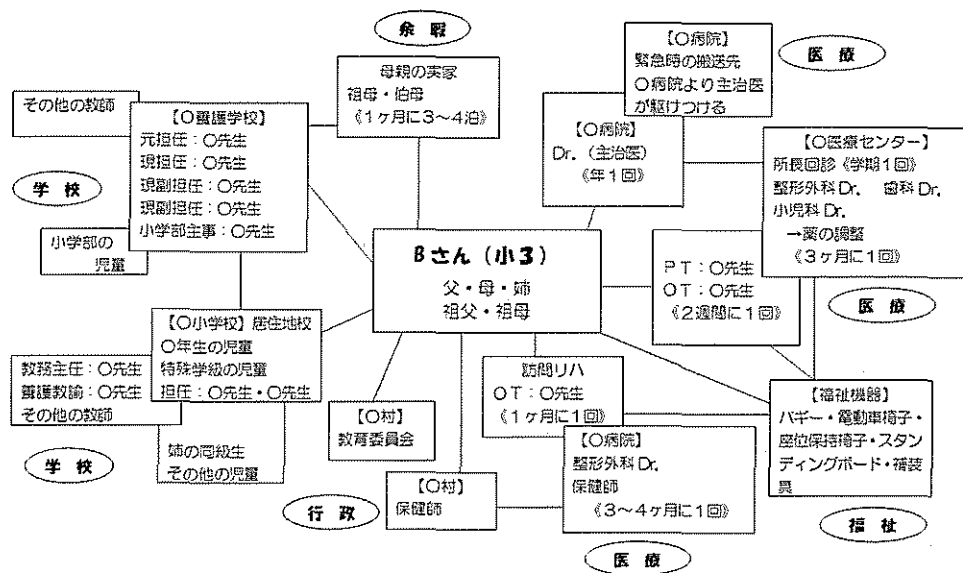


図5-4 Bさんの生活地図

### 3. 2. 2. 3 ICF 関連図の作成について

学級担任は、チェックリストでの評価点及び評価段階で備考欄に書き込んだBさんに関する気づき等の中から教育活動を展開する上で大切だと感じた内容について、ICF 関連図に盛り込んだ(図5-5)。具体的な内容としては、ほとんどの時間を自宅で過ごす訪問教育利用だからこそ、色々な人とコミュニケーションをとる力をつけて欲しいという学級担任の願いのもと、コミュニケーションに関連する内容が多く取り上げられている。このことは、既に作成済みの個別の指導計画に記載された内容と重なっており、内容の選択にあたって、個別の指導計画が影響を与えていることが考えられた。図中の記号等の意味は、図の直下に示した。

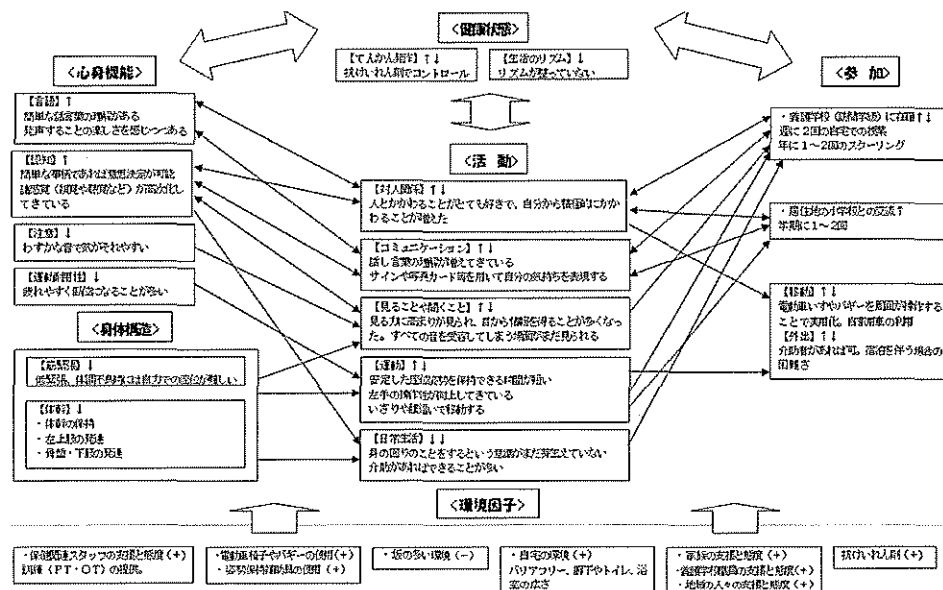


図5-5 BさんのICF 関連図

- ・項目間の矢印は、それぞれ関連し合っていることを表している。
- ・項目内の矢印（↑，↓）の意味は、事例 A と同様である。
- ・これらに加えて、「もっと人間的、物的な支援があれば実行状況が変わるはずである」という学級担任の願いの部分も含んでおり、そのことの詳細な説明は話し合いの際、相手に伝えるようにされた。
- ・環境因子については、多くの項目にかかわり、関連のある全ての項目と線を引くと分かりづらくなると判断し、線は引いていない。「環境因子」は、本児の生活を支える土台となる部分との認識から描かれた。

学級担任からは、専門職同士の繋がりが図中に表現できていないことが、実際の指導を考える上での課題だと感じると指摘された。通院先の OT（以下、通院 OT と略記）及び訪問リハビリテーションの OT（以下、訪問 OT と略記）から共通して指摘されたのは、1 枚の ICF 関連図で実態を表現することの難しさと、多く書き込むことで分かりづらくなることへの懸念であった。それぞれからの指摘については、次の通りである。

通院 OT からは、「心身機能」及び「身体構造」の各項目間の関連について情報提供があったが、それらの部分を全て矢印で繋ぐと、線が増えて見にくい図になってしまい、項目内の矢印による表現の限界等についても指摘された。さらに、B さんの「苦手なこと、できないこと」と「得意なこと、できること」とが ICF 関連図の中に混在していることによるわかりにくさを指摘した上で、前者から課題を見つけていく手法の必要性が指摘された。これに対し、学級担任としては、教育活動を展開していく上で後者を大事にしたいとの思いがあると指摘され、職種による見方や役割の違いが考えられた。

一方、訪問 OT からは、B さんの全体像を確認し、その上で役割分担を考えるために、1 枚の ICF 関連図に大まかに全体像を表現していく利点について指摘された。このことにより、自分たちがどの部分を担っているのか、そしてどの分野とより連携していく必要があるのかということがよく分かったと指摘された。そして、図中に表されていない部分を補うために、各担当者がそれぞれでさらに詳しい実態把握や課題等を考えていくのがよいのではないか、との提案もあった。

### 3. 2. 2. 4 話し合いについて

ICF 関連図を資料としながら、学級担任が通院 OT、訪問 OT とそれぞれと別々に行った話し合いから得られた知見を以下に述べる。

#### ① ICF 関連図活用の効果について

通院 OT、訪問 OT 双方とも、ICF 関連図を用いた話し合いを通じた連携という手法に基本的には理解を示した。特に訪問 OT は ICF 関連図の活用による各分野の連携しやすさをより高く評価した。また、実際に B さんの自宅を訪れて作業療法を行っているということもあり、訪問 OT は生活の中での環境因子の大切さをより実感している様子だった。ICF 関連図の利用により、全体の中での学級担任自身の位置づけを再認識する良い機会になった、と学級担任から指摘された。

#### ② 役割分担について



各 OT が関わっている部分について書き込みを依頼したところ、両 OT とも、学級担任による B さんへの指導内容と重なっている内容の働きかけがあることが明らかになった。その部分をどう判断し、どう展開していくかは今後の課題だが、そのことを知りえたことそのものが成果と考えられた。今後の方向性として、いくつかの職種でかかわりが重なっている内容については、かかわりを継続しながら情報交換をするともに、それぞれの専門を踏まえたかかかりの重点化を検討することが確認された。

### 3. 3 事例③ 卒業後への移行を念頭においた高等部の事例

高等部では、間近に迫った卒業後の進路への移行を念頭に置いた指導が重要となる。ここでは、卒業後の生活のために必要になる力を育成するため、卒業後に通所することが予想される施設の職員との連携及び授業毎にたくさんの教員が入れ替わる高等部内での連携について検討した。

#### 3. 3. 1 事例③の概要

養護学校高等部 2 年生男子 C 君。知的障害の診断を受けている。ゆっくりとしたペースだが、日常会話は支障なくでき、友達とも付き合うことができる。A 君同様、1 週間のうち 5 日間、寄宿舎を利用している。保護者は、地域で豊かに暮らすことを願い、休日には乗馬やスイミングによく連れて行っている。

#### 3. 3. 2 実際の取り組みを通して

##### 3. 3. 2. 1 チェックリストによる評価について

学級担任から、チェックリストの長所として、次のようなことを指摘された。個別の指導計画作成に使用されていることが多い K J 法を参考にした方法では、作成する教員の主観的な判断にしたがって課題を浮き彫りにしていく。それに対し、ICF の項目によるチェックリストは生活全般を広く網羅し、最初から項目が定まっているため、より客観的・系統的に整理していくことが可能となり、C 君の場合、このチェックリストの評価によって、今までなかなか浮き上がって来なかった「環境因子」としての人の存在がとても大きいことがあらためて分かった。また、評価者が知らないこと（聞けばわかる）とわからないこと（解釈が難しい）にたくさん気づくこと自体も有意義なことだと指摘された。「知らないから尋ねたい」という気持ちを抱くところから多職種との接点生まれ、連携につながるとも考えられた。

一方で、チェックリストの実用化のための課題として、以下のような点が指摘された。

- ・評価の基準が必ずしも明確ではなく、評価に戸惑う可能性が考えられる。
- ・第 2 レベルだけでは扱う範囲が広すぎて評価が難しい面がある。第 3 レベルで判定したい項目もあるが、下位項目で判断する項目とそうでない項目が混同してよいものか迷う。
- ・何を問われているか分かりにくい項目がある。
- ・チェックリストでは取り上げられていないが、他に重要と思われるような項目がある。例えば、「e130 教育用の製品と用具」などは学校場面では欠かすことのできない項目だと考えられる。

以上のようなことに対応するため、チェックリストの活用方法に関するマニュアルの作成を検討する必要性が考えられた。

### 3. 3. 2. 2 生活地図の作成について

C君が在籍する学校の個別の指導計画には、もともと「生活地図」の欄が設定されていた。そこから抜粋したものが、他の事例と少し形態が異なる図5-6である。「2. 2 方法」で述べたとおり、細かく人や職種までは描かれていないが、連携相手分かるものであり、高等部在籍で卒業間際というC君の状況を踏まえ、関係者との連携のもとでの進路指導における活用のため、現在だけでなく将来の予想図も併記している本図の使用を可とした。C君の現在の生活と、卒業後の生活を見通して作られているのが特徴的であり、将来につながる指導を行うために有用であると考えられた。

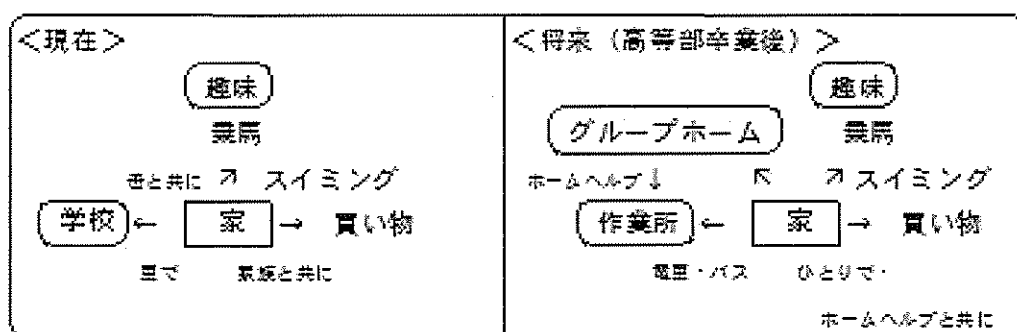


図5-6 C君の生活地図

### 3. 3. 2. 3 ICF 関連図の作成について

学級担任が書いたICF関連図を図5-7に示す。学級担任は、よりわかりやすい図にするため、次のような工夫をおこなった。

- ・日本語公定訳の第2レベルの用語(チェックリストの各項目)をそのまま載せるのではなく、より分かりやすい生活に即した表現に置き換え、各項目の四角い枠の【 】内に記載した。
- ・その下の◇以下に具体的な姿を書き込んだ。
- ・四角い枠内の細い矢印により、より詳しい下位レベルに繋げることを表し、その下には第3レベル以下の詳しい内容を書いた。
- ・各項目間を繋ぐ太い矢印は、その太さによって関連の強さを表現しようとしている。
- ・環境因子は、C君の生活全体を支えるものと考え、他の項目と直接矢印で繋いではいない。
- ・チェックリストにはないが、学級担任が本人の生活にとって大事だと判断した、「きゅうてつ(吸うようにしか飲み物を飲めないこと)」と「爪かみ(爪をかむこと)」について、どこに位置づけて良いか迷った末、「健康状態」の中に位置づけた。
- ・現在の状態だけを表すのではなく、「参加」のところに卒業後のことを想定した内容を位置づけた。

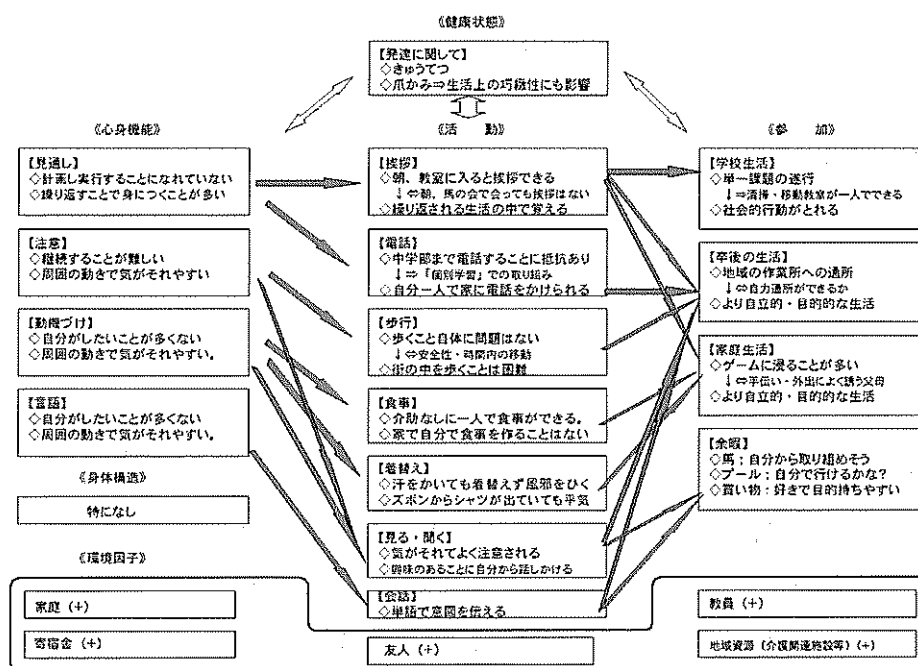


図5-7 C君のICF関連図

学級担任は、今回のICF関連図作成の目的を連携のためのツールとして、見やすさと読みやすさを重視した。また、1枚にまとめるか場面毎に数枚作成するかどうか迷ったが、結局1枚にまとめた。それは、多職種と連携するにあたり、ICF関連図を見ることで生活全般での実態や課題、生活の様子、各職種が担うべき役割が担えばよいのかより分かりやすくするためであった。したがって、環境因子からの矢印は、関係者との話し合いの場で引いていくために、最初から書き込まないほうよいと考え、記入されていなかった。そのことによってC君の教育にとって「ここだけははずせない」という点が浮き彫りになった、と学級担任から指摘された。

さらに、学級担任は、ICF関連図作成時のためにチェックリストから項目を選択する視点の大切さを指摘した。すなわち、ICF関連図を作成する際の志向として、①ICF関連図を書いているうちに教育課題がはっきりしていく、②明らかな意図のもとにICF関連図を書く、という2点を指摘した上で、学級担任は、作成された個別の指導計画を活用するという、後者の明らかな意図のもとでの作成したことを指摘した。その理由として、今回の研究が年度途中に開始されたものであり、個別の指導計画上に教育課題がはっきりした後、それに沿った実践を行っている最中に行われていることの明らかな影響を指摘した。

また、他の事例同様、評価した内容を図中の「参加」と「活動」に振り分ける難しさを指摘しつつも、生徒の「参加」という視点からものごとを関連づけていくと振り分け方がすっきりしやすい、と指摘した。「参加」を重視して考えるという視点は、社会への移行を念頭において高等部ならではの特徴と考えられた。

### 3. 3. 2. 4 話し合いについて

#### ①高等部内での話し合い

基本的に学級担任が指導にあたる小学部と異なり、高等部や中学部では、教科担任制のため学級担任と授業担当者とは違う場合が多い。したがって、学級担任がクラスの生徒の学習活動の姿を把握できない、或いは、授業担当者が担当生徒の他の場面での様子を十分に理解できないということが起こりがちになる。このことを補うため、学級担任はICF関連図をもとに授業担当者と話し合いをし、指導方針等について検討する試みを行った。

このような教員間の連携は個別の指導計画をもとに行われてきた。しかし、C君の学校の高等部は生徒数60名を超える大きな集団であるため、限られた時間の中で有効な連携手段を検討する必要があった。個別の指導計画の中の課題が端的に構造化されたICF関連図を話し合いの資料を用いることによって、指導目標の焦点化がしやすくなるとともに、生徒に用意する教育場面とそこでの活動後の姿が予想しやすくなったと指摘された。

具体的には、ICF関連図を用いて教員間で話し合いを行った結果、特別にC君に必要と判断された3時間枠の学習の機会が用意された。その結果、バス停まで歩き、バスに乗って街まで出かけて買い物をし帰ってくるという活動に繰り返し取り組むことができるようになった。作業所への通所は、電車・バスを乗り継ぐことが予想されており、今後、電車の利用への発展も見えてきた。この活動では、C君の課題がはっきりしてその手だても見えやすく、職員間の協力が得られやすかったと指摘された。

#### ②卒業後通所予定の作業所職員との話し合い

ICF関連図は、従来の文章記述中心の個別の指導計画よりも読みやすく、「実態に対してどのような活動が必要とされているかが分かりやすい」という作業所職員からの評価を受け、卒業後の生活に向けての取り組みについて効率よく話し合うことができた指摘された。

### 3. 4 事例④ 子どもの捉え方の違いが顕在化した事例

子どもにかかわる多職種の見解や方針が異なると、本人は混乱し、それぞれの方針のもとで目指す成果もままならないことが予想されるため、それらの調整を含めた連携が重要である。ここでは、調整が必要と考えられた、主に母親及びPTとの連携について検討した。

#### 3. 4. 1 本事例の概要

小学校1年生男子D君。脳梁低形成及びウエスト症候群との診断を受け、いわゆる重度の知的障害と肢体不自由とがあるが、挨拶をされたり名前を呼ばれたりした時に表情や仕草で返すこともある。自宅から保護者の自家用車で養護学校に通学しており、就学前から継続的に複数の医療機関に通っている。

#### 3. 4. 2 実際の取り組みを通して

##### 3. 4. 2. 1 チェックリストによる評価について

学級担任は、自身で評価した上で、主に生活についてわかりにくかった内容について母親に尋ねた。各項目の補助的な説明は、「ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」を持参して行った。学級担任は、母親との話し合いの中で得られた収穫について、次のような点を

指摘した。第1には、評価の判断基準や質問内容に分かりにくいところがあったが、判断基準等の説明をしていく過程で、母親との共通理解が深まっていったということである。第2には、D君について分からないために尋ねたいと思っていた内容だけでなく、母親との話の中で新たに知り得る情報も多かったということである。

一方、PTの専門分野と思われるチェックリストの中の「心身機能」の「b7 神経筋骨格と運動に関連する機能」や「身体構造」の「s1 神経系の構造」、「s7 運動に関連した構造」については、学級担任が評価をした上でPTに確認をしたところ、次のような指摘があった。第1には、評価の判断基準が難しく、正確な判断のためにより詳しい下位レベルでの検討が必要となり、「ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」を丁寧に読む必要があるということである。第2には、評価の測定誤差については、複数の目で対応することで改善できる可能性があるということである。特に、差が大きい項目ほど、評価基準の曖昧さが考えられ、項目自体が再検討されるべきところかもしれないとの指摘も受けた。第3には、小児や発達初期の段階に対応できていない部分があるということである。

これらの取り組みを通して、評価をする側の見方に違いがあること知り得た、という当初予想していなかった成果が得られた。現れた評価点に差があると、誤差というマイナス面ばかりに目が向きがちになるが、今回は、その誤差により、それぞれの捉え方の違い、場面による子どもの違いを互いに共有することにつながった。

### 3. 4. 2. 2 生活地図の作成について

D君の生活地図について学級担任が作成したものが図5—8である。就学前から継続的にかかわっている複数の医療機関があり、つながりの度合いがそれぞれを繋ぐ線の種類によって表現されている。また、事例Bと同様に、図の中心にあるのはD君本人だけでなく、家族全員が描かれている。厳密に言えば、このことはD君だけを支援するのか、家族ごと支援しようとするのか、という点で整理して考えられるべきところであろう。

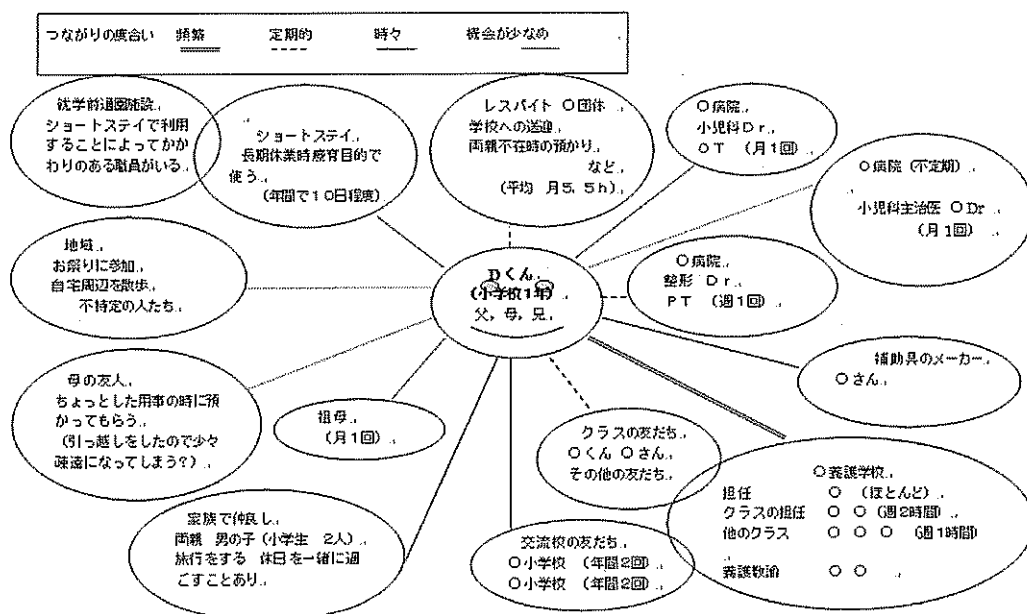


図5—8 D君の生活地図

### 3. 4. 2. 3 ICF 関連図の作成について

学級担任は、チェックリストでの評価後、図5－9のようなICF関連図を作成して話し合いに臨み、話し合いで得られた意見を受けて、すぐにより使いやすいICF関連図に書き直すことを試みた。

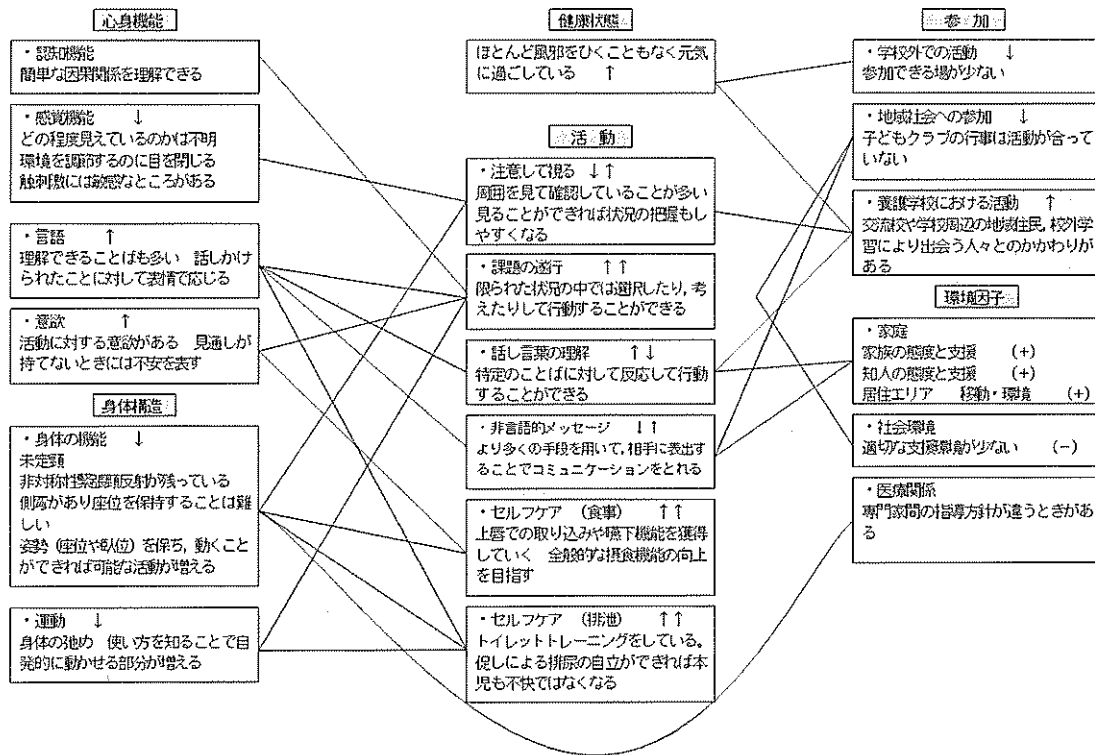


図5－9 D君のICF関連図1

最初に用いた、図5－9の特徴としては次のような点が挙げられる。

- ・構成要素の各項目の四角い枠内の矢印(↑↓)は、左から能力、実行状況の順に書かれており、D君の中でのプラスと思われることには↑を、逆にマイナスと思われる点には↓を付けている。
- ・同じく枠内には、具体的な姿や状態が書かれている。
- ・構成要素の各項目間の線はそれぞれの関連を表している。

最初のICF関連図を用いた話し合いの後、学級担任は次のような点を指摘している。

- ・項目毎に簡潔にまとめられているため、文章記述の資料よりも分かりやすく、全体の関係性を流れに沿って説明しやすかった。
- ・話し合いのツールとして作成したが、ICFそのものへの理解がなければ分かりにくいかもしれない。
- ・「課題の遂行」、「非言語的メッセージ」など、意味の分かりにくい言葉があり、表現の改善が必要である。

- ・既に個別の指導計画を作成した後だったため、それに基づき、D君にとって必要と思われる内容をピックアップして作成した。入学直後の個別の指導計画がない時には、スムーズに作成するのは難しい面があったかもしれない。

さらに、母親とPTから指摘を受けた部分を修正し、項目間の関係を表す線も変えるなど、読んで分かりやすいように項目名を表現した上で、図5-10のように作り直した。このような作り替えは他の事例には見られなかったことであり、より分かりやすく、関係者間の連携に使いやすいICF関連図となったと考えられる。

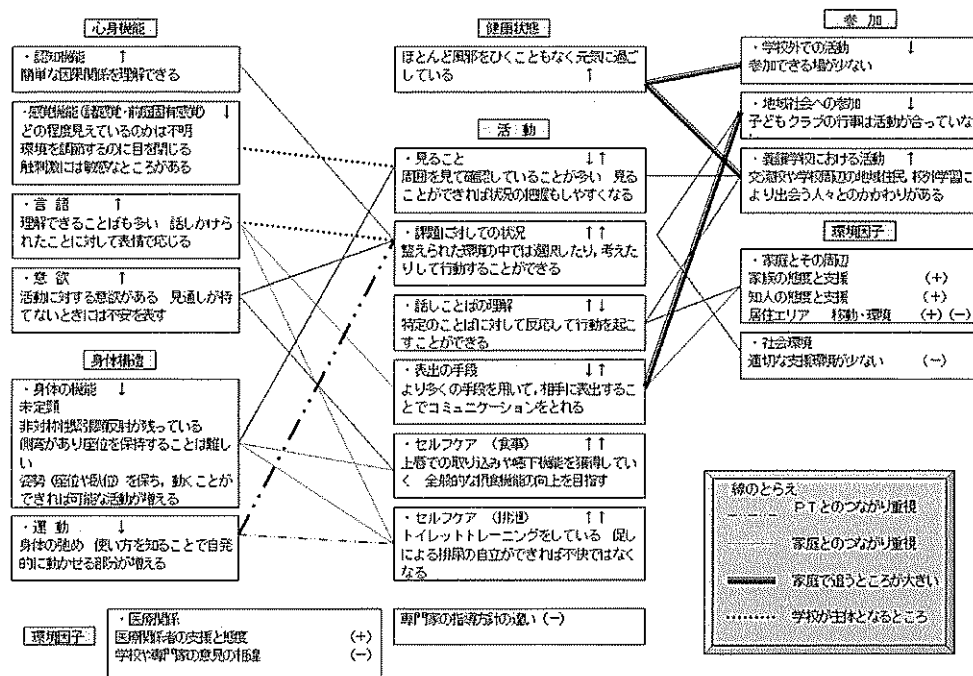


図5-10 D君のICF関連図2

### 3. 4. 2. 4 話し合いについて

#### ①見解の相違について

母親と話し合いを進める中で、次のような見解の相違が明らかになった。学級担任が「専門職同士の方針に違い」を含む医療を「阻害因子」と評価したのに対し、母親はそのことには同意しつつも、むしろ同じ主治医やリハビリテーションの担当者が継続している状況の評価して「促進因子」として捉えたい、ということであった。このことから、医療分野全体をトータルで±0とするのではなく、同じ医療の中にも「阻害因子」と「促進因子」とが入り交じっていることを認識しておく必要性が明らかになった。さらに、このような方針の違いが出た時に相談できる先がない、ということが「阻害因子」として捉えられ、今後の検討課題として大事な視点である。

一方、学級担任とPTとの話し合いの中でも見解の相違が明らかになった。具体的な例として、「注意して見る」という項目について、PT、学級担任のそれぞれの見解を以下に挙げてみる。



PT；

「ものを注意して見るというところは難しいのではないのでしょうか。見ていたとしても、D君の実態から考えると、ものを見てその意味を理解する、というのではなく、ものが存在していることを理解する、という段階ではないのでしょうか。」

学級担任；

「ある限定された状況下においては視覚でものをとらえている、と理解しています。提示されたものを見るようにD君がキョロキョロ目を動かしたり、見たりすることで確認している様子が見られると思います。」

見解の相違は、必ずしもどちらかの誤解を意味しない。場所や相手、その時々で見せる表情や行動が様々であると考えられる。ICFに基づく、このことは「実行状況」の違いとして理解され、このことをそれぞれが認識することで、互いに理解が深まり、その場だけに完結しない、より拡がりのある指導や治療につながっていくものと考えられる。

## ②役割分担について

ICF 関連図をもとに、D君の全体像について確認し、それぞれの職種が担うべき役割について話をしたところ、逆にこのPTからもりハビリテーション、学校、家庭それぞれが担うべき役割について提案があった。それぞれの役割を担う、という視点を共有できたこと自体が成果といえるだろう。

## 3. 5 隣接施設から通学している事例

国立特殊教育総合研究所（当時）の研修事業や実地調査等から、全国の医療施設や福祉施設に併設・隣接している盲・聾・養護学校では、施設と学校との間で日頃からコミュニケーションがよく行われているところもあれば、逆に互いの取り組みがほとんど分からない、といった報告がよく聞かれた。本事例は、日常的にスタッフ同士のコミュニケーションが行われている事例である。そこでの連携の在り方について改めて検討した。

### 3. 5. 1 本事例の概要

小学6年生女子Eさん。脳性麻痺により肢体不自由と知的障害がある。自力での車椅子移動、日常会話は可能である。肢体不自由児施設に入所し、隣接する養護学校に通学している。自宅への帰省は年に数回で、施設と学校とが主な生活の場となっている。本事例が所属する学校と施設は、設置者が同じであり、同校の教育課程には施設と学校とで合同で取り組む自立活動も設定されていること等から、日頃からスタッフ同士のコミュニケーションは頻繁に行われている中での連携について検討した。

### 3. 5. 2 実際の取り組みを通して

#### 3. 5. 2. 1 チェックリストによる評価について

最初に学級担任が一人で評価をした後、分かりにくいところ、確認しておきたいところ等は複数担任としてペアを組んでいる教員に尋ねながら評価を行った。その過程が、より互いの共通理解を深める結果につながったという。これらの取り組みを通して、学級担任は次のようなことを指摘した。

第1に、評価点とその後の活用についてである。現在の評価方法では、ほとんど問題がなくても、或いは、相対的にその子の中では得意なことであっても、数字としては0点としてしか表現されない（「環境因子」は除く）ため、その事例のプラスの面が見えにくい。実際のその後の指導プログラムを考えると、マイナス部分だけに注目した内容は決して良いものとはいえない。実際の指導上ヒントになってくるのは、数値だけではなく備考欄に記入した、具体的にどんな困難があるのか、どんな場合だと可能なのか、といった情報である。

第2に、項目を広く押さえていることの裏にある盲点である。チェックリストによる評価は今まで気づかなかった、広い視野に立った面が見えるという特徴がある反面、それらの項目のみでその子どもの全てが分かる訳ではない、ということ忘れてはならない。ICFを事例研究に用いた先行研究でも、保護者とのやり取りやその他の機関の情報によって初めて見えた具体的な困難さ、保護者の願い等が明らかになったことが報告されている<sup>4)</sup>。

### 3. 5. 2. 2 生活地図の作成について

学級担任が作成したEさんの生活地図は図5-11である。本事例では、「Eさんを取り巻く人の図」として、学校と入所施設の人を中心に描いている。帰省回数が少ないこともあり、居住地域のことは描いていない。

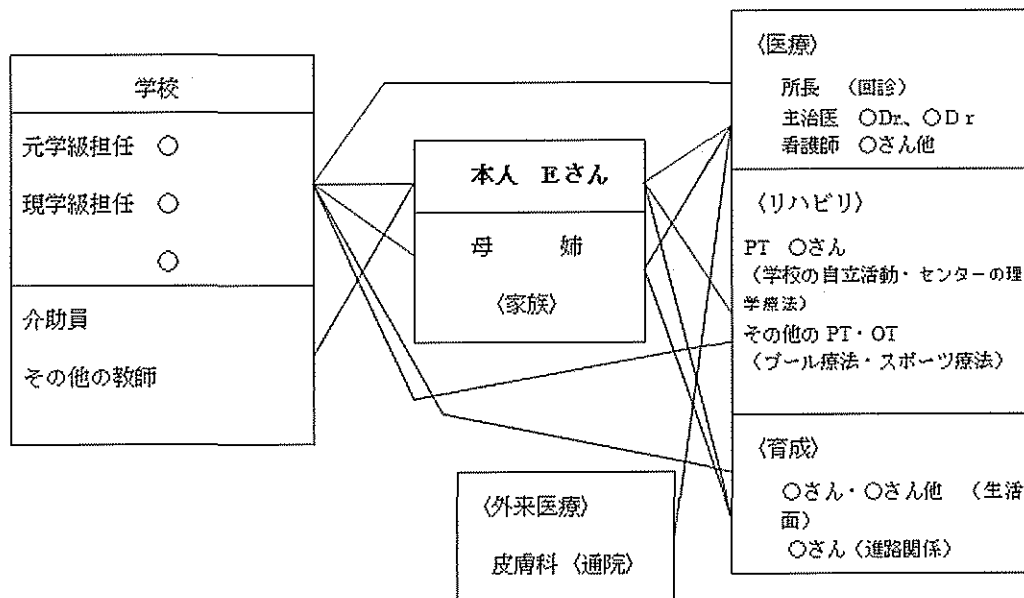


図5-11 Eさんの生活地図（取り巻く人の関連図）

### 3. 5. 2. 3 ICF 関連図の作成について

学級担任がチェックリストでの評価に基づき作成したのが図5-12である。各環境因子とその他の関連のある項目を線で繋いでいるのが他の事例にはない特徴である。

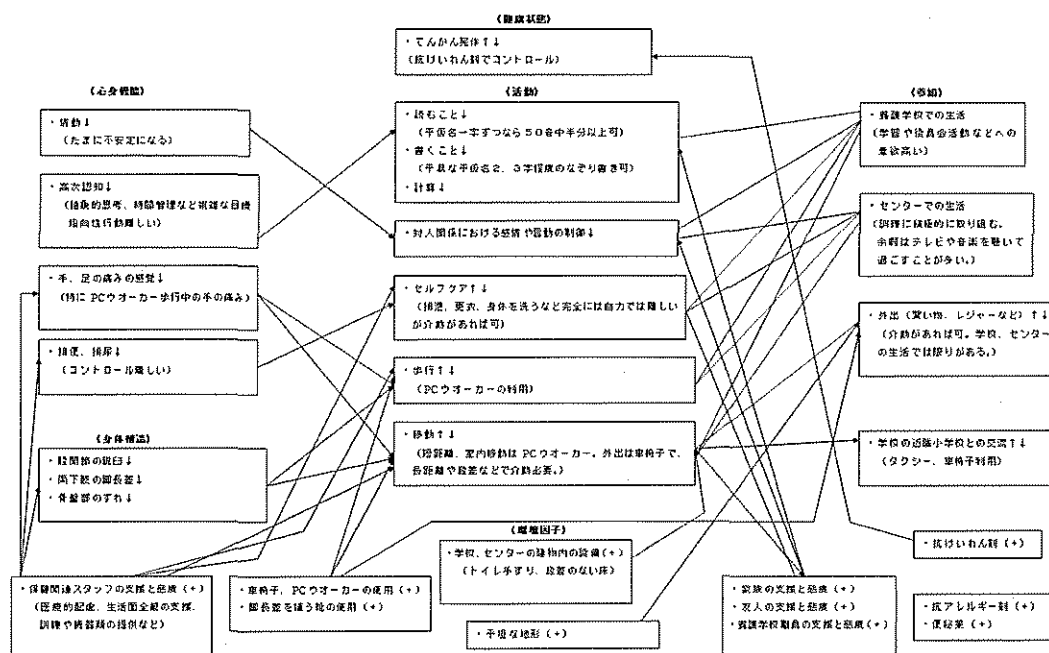


図5-12 EさんのICF関連図

図5-12について、これまでのICF関連図と異なるところのみを以下に挙げる。

- ・各項目の中にある矢印(↑↓)は、能力よりも実行状況が高いところの「↑↓」と表現している。
- ・「環境因子」とそれ以外の項目との関連を矢印で表している。

学級担任は、チェックリストの評価項目から図を作成する際の項目のピックアップの難しさを指摘した。絞り込みすぎると漏れが生じてしまうが、たくさん入れると読みづらい資料になってしまう。また同様に構成要素間の矢印は、全てを繋ぐと分かりづらくなる。見る人が分かりやすいように数を減らしたり、線の表現の工夫をしたりすることが必要である。全体像を表した図と何かの項目に絞った図を作ってみたり、評価点の差を各項目内の矢印(↑↓)の長さの差で表現したりしてはどうか、と学級担任から提案された。

### 3. 5. 2. 4 話し合いについて

話し合いを行った相手は、施設で訓練を担当しているPT、生活面を担当している育成係、医療面を担当している看護師であった。ICF関連図等(図5-12)を用いた今回の話し合いは8月に行ったが、同校は例年年度始めに担当者同士の話し合いを行ったり、その他にも日常的にコミュニケーションをとったりしていることから、担当者会後のEさんの実態の変化やそれぞれの役割を再確認する、という目的で行った。その結果、その目的を果たし、より効率的に話し合いを進めることができた旨の指摘があった。今回のような年度途中の話し合いに限らず、年度始めの担当者同士の話し合いの際の資料にも有効なのではないかと考えられた。

#### 4. 全体考察

ここでは、これまで述べてきた5事例それぞれの検討経過と研究協力者との協議等とで得られた知見を整理しながら、多職種間連携のツールとしてICFの実用化を図る上での可能性や課題について個別の教育支援計画と関連づけながら考察する。

##### 4. 1 ICF チェックリストについて

本研究では、「ICF CHECKLIST Version 2.1a Clinician Form」をICFの日本語公定訳に沿って翻訳し、それをもとに学級担任が各事例の評価を行った。その過程を通して、以下のような多職種連携のツールとしてのICFチェックリストの有効性と課題とが明らかになった。

##### 4. 1. 1 生活全般を押さえる視点について

本チェックリストに挙げられた項目が生活全般にわたる幅広い領域を押さえている、との肯定的な指摘が全研究協力者から出された。中には、個別の指導計画作成段階で用いられることの多いKJ法による課題関連図と比較しながら、KJ法では作成者の主観に頼る面があるためにどうしても把握しきれない部分が出てくるのに対し、本チェックリストによって生活全般を押さえることができる長所を指摘する意見もあった。

一方、その広さがゆえに評価者である学級担任も知らないことが多い、ということが全ての事例で明らかになった。中でも「s 5 サービス、政策」等の「環境因子」についてあまり知らないことが多かったようだ。そのことについては、知らないことがあることへの気づきへの肯定的な意見とともに、「知らないからこそ他職種等に尋ねる必要がある」等の主体的な連携につながるような指摘もあった。一方で、実際の学校現場への適用を考えると、「知らないことは恥ずかしい。」という気持ち、或いは「知っている範囲で済ませよう。」という態度が生じる可能性は否定できない。

また、全てを知っていれば良いというわけではないことも押さえておきたい。本人や家族の立場からすると、必ずしも相手に全てを知っておいてほしいわけではなく、一方で個人情報保護の観点からも情報収集には慎重を期する必要がある。しかし、今回の5事例の検討経過から、保護者の了承のもと、多職種との相互の情報補完のもとである程度全体像を知ることを通して、その中で学級担任として、或いは学校としての役割を確認するとともに、連携相手との役割分担について確認することができた。なお、保護者からも多職種間で情報を共有し、役割分担等を話し合うことについて、否定的な意見は出されなかった。

このことから、ICFチェックリストによって広く生活全般について評価することは、多職種との連携を進める上で有効であると考えられた。

##### 4. 1. 2 項目の問題点～項目の選定等

本チェックリストは、ICFの第2レベルの主な項目を抜き出して作成したものであるため、ICFの全ての項目を網羅しているわけではない。したがって、チェックリストから抜け落ちる内容も当然ありえる。今回の検討経過では、事例①では、PTとの話し合いを通して、チェックリストの中にはない「活動と参加」の「d 415 姿勢の保持」等を書き足すことにした。WHOのICFチェックリストでは、チェックリストに含まれていない項目については、ICFそのものを参考にしながら必要に応じて書き足しても良いことになっている。しかし、そのために

はICF全体を知っておく必要があり、チェックリストのみの知識では難しい面がある。解決の手だてとして、前述の「ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」で補完しながら進める他、電子化も含めた、より簡便なツールの開発が必要だと考えられた。

一方、事例④ではICF全体を見ても、十分な項目がないことが明らかになった。このことは、前述の「d415 姿勢の保持」の欠落と性格を異にする。それはすなわちICFそのものが、児童期や発達初期の段階の人々について十分なカバーがなされていないことを意味する。このことへの対応として、世界的にも児童期に対応したICFの検討が進められ<sup>9</sup>、2007年にICF-CYとして発刊された。ICF-CYについての詳細は第1章で述べた。

#### 4. 1. 3 項目に関する課題～評価の難しさ

以下、評価する上での難しさの原因を評価基準にかかわる課題と、連携の相手を評価する難しさにかかわる課題とに分けて述べる。

評価基準に関する課題の一つは、事例④、⑤で指摘があった「d210 単一課題の遂行」などの、評価者自身にも、さらに連携しようとしている相手にとっても理解が難しい用語についてであった。次に事例③で指摘された「歩行」などでは、チェックリストに記載されたICFの第2レベルで問題はなくとも、さらに詳しく第3レベルまで入っていくと定義の幅が広がるために判断に迷う、という指摘があった。最後に、評価点についても、その曖昧さが指摘された。例えば、「活動」と「参加」の「軽度の困難」と「中等度の困難」の差として、それぞれ5-24%、25-49%などと表記されているが、実際の判断は難しく、評価者の主観に左右される可能性があることが多く指摘された。これについては、今後の実用化に向けて解決すべき課題である。

連携の相手を評価する難しさの問題とは、事例にかかわる人を「環境因子」の一つとして数値化して評価する上での難しさのことである。例えば「e3 支援と関係」の中で、連携しようとしている相手の態度を「阻害因子」として評価するのは、実際には非常に難しい。研究協力者からは、連携が目的であることを踏まえ、評価点欄を空欄にしておいて一緒に考える、というスタンスが良いのではないかと、との提案もなされた。

#### 4. 1. 4 実際の指導のヒントを得るために

本チェックリストに限らず、ICF全体として、環境因子以外の項目では、否定的スケールを用いているため、困難がない状態でも評価点としては0点しかつかない。今回の事例検討の中では、連携のための話し合いを通して、本人にとっての得意なところを伸ばす学校教育の役割が確認されたが、現状では、本人の中で得意なこと等の指導のヒントとなるような情報が得にくい。したがって、本研究では、チェックリストの中に備考欄を設け、そこに書きこんだ情報をもとに実際の指導に役立てる方向で進めた。また、「活動と参加」のところでは、「支援ありの能力」の欄を加えることで、現在の「実行状況」との違いを知り、そこに指導のヒントを求めるようにした。

#### 4. 2 生活地図の作成について

5事例の内の1事例では、その学校の個別の指導計画の中に「生活地図」として位置付けられていた。他の4事例でも、それぞれの呼び方で、連携すべき相手を確認するために作成を試

みた。その結果、学級担任からは、話し合いでの相手もあらためてその存在を確認できたことが良かった、との指摘があった。一方で、基本的に人と機関を並べただけなので、物理的・時間的・心理的な距離感等、実際の関係性までは描くことはできないという課題も明らかになった。

また、この図を活用する際の盲点も考えられた。連携のためにこの図を用いようとする、その図の範囲内で考えようとしてしまう可能性がある。本来、始めに人・機関ありき、ではなく、支援等を必要とする課題ありき、であり、そのための機関や連携である。そのことの認識なしには、新たな人・機関を探そう、或いは課題から判断するとこの人・機関は不要だ、という発想に結び付かない可能性があることが考えられた。

#### 4. 3 ICF 関連図の作成について

ICF 関連図は、連携のための話し合いに用いることを目的に、チェックリストでの評価をもとに子どもの全体像が分かるようなものとして作成した。ICF 関連図の活用によって、視覚的に短時間で実態や課題がわかり、それをもとに今後のそれぞれの方針をいつもより短時間で確認したり、それぞれの見方の違いを発見したり等、作成した学級担任、連携相手双方から、話し合いを効率的且つ効果的に進めるためのツールとして、肯定的な意見が報告された。したがって、ICF 関連図は連携のツールとして有効であると考えられた。

一方、作成した学級担任全員から指摘があったのは、チェックリストからどの項目をピックアップして構成していくか迷った、ということであった。ピックアップの視点として一番多かったのは、既に作成した個別の指導計画で課題として挙げたことをもとに作成したということのだった。このことは、子どもの課題を凝縮して描くことができたという利点の反面、今後、個別の教育支援計画の中に組みこむことで実用化を考えるならば、個別の指導計画と同時進行で進めるのにはまだ難しい面があることも示唆している。ICF 関連図作成の方法とともに、今回の一連の作業と、現行の個別の指導計画の関連とをあらためて整理する必要があると考えられた。

図の表現の仕方についても多くの指摘があった。一番多かったのは、1枚の図に多くの情報を盛り込むと見づらいものになるが、反面、内容を絞ると落としてしまう情報がある、ということであった。その点については、今回のモデル作成の目的が、話し合いのためのツール、という点であることから、分かりやすく全体像を大まかに表現してあればよいのではないかと、との共通理解が図られた。それを補うものとして、全体像を描く図に加えて、例えば「自立活動の時間の指導に関する ICF 関連図」のように場面や用途を限定した図を複数作ってはどうか、という意見が出された。

なお、今回、図の中に用いる矢印や記号、「活動」と「参加」の振り分け等は作成者が最も取り組みやすい形の工夫をしてもらうように依頼したため、それぞれで様々な表現がなされ、話し合いの中で相手にそれらを説明しながら進められた。今後、多くの事例での創意工夫を蓄積し、整理していく必要性が考えられた。

#### 4. 4 より効果的な話し合いを進めるために

前述のとおり、ICF チェックリスト後に作成した ICF 関連図等を資料に用いることにより、学校外の多職種、学校内の職員双方ともに、連携のための話し合いが効率的且つ効果的に進め

られたと指摘されたが、さらに効果的な進め方について意見が出された。作成した資料を提示したり、子どもの実態等でわからないところ等を尋ねたりするだけでなく、チェックリストの評価やICF関連図の作成等の作業を話し合いの中で共有することで、相手側のより主体的な姿勢を引き出すことが可能となり、話し合いはもとより連携そのものがスムーズにいきやすいことも指摘された。

反面、共通言語の役割を果たすべきICFに対する理解に差があることも指摘され、それを補うものとして、事例Aでは、ICFに関する説明資料の作成を試み、ICFへの理解を促すような取り組みを行うことで、話し合いがスムーズに進んだことが指摘されている。

また、話し合いの設定の仕方についての課題も指摘された。今回の事例では、学級担任が夏季休業日等に直接訪問に回る等、それぞれが工夫しながら話し合いの場を設定した。事例⑤では、物理的にも近い隣接施設職員との担当者同士の話し合いを年間計画に組んで実施している。反面、話し合いだけでは収益に繋がらないという経営上の問題もあって、スタッフの参加が難しい面もあった。今後の実用化を考える上では、どのようにシステムとして話し合いの場を確保していくかが鍵になると考えられた。また、遠隔地に住んでいる、遠くの機関に通っている等により、直接会うことが難しいこともある。そのような際の話し合いの持ち方、或いはインターネットを使った方法等の検討も併せて行う必要があると考えられた。

#### 4. 5 個別の教育支援計画との関連

多職種との連携ツールとしての実用化のためには、個別の教育支援計画との関連づけていくことが必要だと考えられた。本研究では、5つの事例において多職種と子どもの実態を共通理解し、今後のそれぞれの立場での役割について確認する、という作業に取り組んだ。しかし、それ以降どう進めて行くのかというところまでは踏みこめなかった。そこで、筆者は石隈・田村による「援助チームシート」<sup>10)</sup>のようにそれぞれの役割や方針等を何らかの書式等で残し、そのことについて後から評価することを提案した。しかし、事例⑤の学級担任、事例②でのOT等からは、チームを組んでそこまでする必要はなく、それぞれの計画、評価等をたまに持ち寄って検討する程度で良いのではないかと指摘を受けた。

しかしながら、特別支援教育そのものに必要とされる連携を進めるため、また、話し合いの中でそれぞれ確認されたことが確実に実行に移されることが必要である。連携のため、そして計画的に実行に移していくことが期待される重要なツールとして個別の教育支援計画である。したがって、今回有効性が確認されたICFを個別の教育支援計画に関連させることによって、より実用化が図られると考えられる。これまで指摘されてきたことの整理しつつ、事例検討の積み重ねや全体のマニュアル化の検討等が必要だと考えられた。



## 第6章 子どもの全体像把握と課題設定のツールとしての活用に関する研究

### 1. はじめに

第5章で報告した、多職種間連携のツールとしてICFを活用する予備的検討において、子どもの全体像を描くためにICF関連図が活用された。それぞれの工夫のもとでICF関連図が作成・活用され、有効性が確認されたが、その一方でマニュアルの必要性も指摘された。また、第3章で報告した、特別支援学校を対象にした調査結果からは、ICF又はICF-CYを活用している学校でのICF関連図の活用の多さが推察され、教職員による総合的・多面的な子どもの理解の促進といった成果の一方で、技術的な整理の必要性が課題として明らかになった。

徳永他は、ICF関連図は、子どもの多面的・総合的な理解や関係者の連携等において有用なツールの一つであると考えられ、より効果的なICF関連図作成の在り方について検討する必要性を指摘している<sup>1)</sup>。大久保は、ワークシートと付箋紙を用いて本人にとって望ましい参加・活動の姿を想定し、そのことに関連する実態を洗い出していくICF関連図作りについて報告している<sup>2)</sup>が、その他には作成のための手順等の報告は見当たらない。

また、第3章で述べたとおり、ICF又はICF-CYの最も多い活用場面は、個別の教育支援計画における活用であることが明らかになっている。一般的に、個別の教育支援計画では、対象となる子どもの実態把握から始まり、中心的な課題や目標が検討され、学校でいえば、個別の指導計画等と連動した形で、各教科や領域、そして各授業へと繋がることになる。したがって、ICF関連図の最も多い使われ方の一つとして、子どもの実態を整理し、各授業等へつなげるためのところに貢献できるものがあることが望ましいと考えた。

そこで、「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するため」という目的のもとでのICF関連図の作成手順について検討することにした。本研究では、ICF関連図作成手順の開発・実証の経過と最終的なICF関連図作成手順の概要を述べる。

### 2. 方法

前述の大久保による「ICF関連図作成手順例」をベースに、子どもに関する情報を付箋紙に書きこみ、図6-1のワークシートに貼ったり、シート上に書き込んだりする作業形態を基本設計としながら、以下の4つの作業を組み合わせながら開発と実証を行った。

- ①研究分担者及び研究研修員によって協議をする
- ②研究所内外の研修の場で活用し、研修参加者から任意に意見を聴取する
- ③研究協力者等から意見を聴取する
- ④研究協力者の協力を得て学校現場で実証を図る

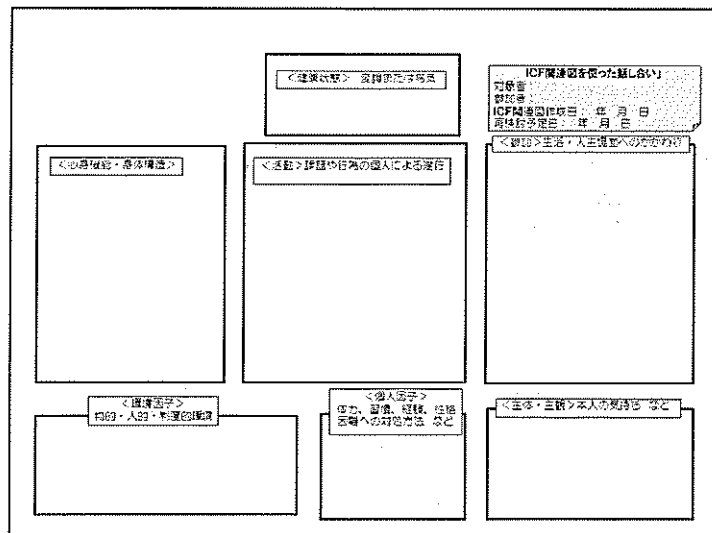


図 6 - 1 大久保(2007)によるワークシート

### 3. 「ICF 関連図作成手順」開発と実証の経過

#### 3. 1 これまでの研修での活用をベースにした改編～「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための ICF 関連図作成手順 Ver. 1」

これまでの国立特別支援教育総合研究所の研修事業等で聴取された意見等をもとに、本人の願いをもとにした大久保の作成手順を「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するため」という目的に合うよう、改編した。その際、以下の基本的な流れをベースに検討を進めた。

- ①子どもの実態（含、気持ち）を付箋紙に書き出す
- ②付箋紙を ICF 関連図のワークシートに分類する
- ③関連する事柄同士を矢印で結ぶ
- ④生活全般での課題を検討する
- ⑤学校での各授業等での指導課題、指導や支援の分担・再検討日等を定める

#### 3. 2 研修での活用をベースにした改編～「同 Ver. 2」

研修事業参加者や同研究所の ICF 及び ICF-CY 活用研究の研究協力者等からの意見を踏まえ、以下の 3 点の改善を図った。

##### 3. 2. 1 基本的な流れの改善

前述の「①～⑤」の流れの中で、ICF が持つ多面的・総合的な視点という特徴を生かすため「② 付箋紙を ICF 関連図のワークシートに分類する」と「③関連する事柄同士を矢印で結ぶ」の間に「落としている情報がないかどうか、確認する」という段階を入れた。ここでは、捕捉資料として作成した ICF-CY の第 2 レベルの分類項目の一覧表を配布するか、ICF 又は ICF-CY の冊子を貸与して、対象となる子どもについて、落としている情報

がないかどうか確認するようにした。

### 3. 2. 2 「付箋紙に書き出す時の留意点」の追加

ICF 関連図を用いた取り組みの中で、もっとも多く分かりづらさの指摘があるのが、次に述べる、ワークシート上での付箋紙の分類での迷いである。分類の際の迷いを軽減し、その後に続く項目間の関連づけもしやすくするためには、付箋紙に情報を端的に書くことがポイントであることが分かってきている。そこで、以下のような説明を加えた。

- 一枚の付箋には一つの情報を短く書く。

例) ○ 【姉の側を離れない】【面倒見の良い優しい姉】

× 【姉の面倒見がよく優しいので、姉の側を離れようとしなない。】

- 難しいこと、苦手なこと等のマイナス面だけでなく、できること、得意なこと等のプラスの面も含めて書く。

- 場面によって違いがあるような時は、本人の様子とともに状況に関する情報を書く。(※後でそれらを線で結ぶ)

例)【集中して学習に取り組む】【取り出し指導】【落ち着きがない】【縦割り学習】

### 3. 3. 3 「付箋紙を分類する際の留意点」の追加

前述のとおり、分かりづらさの指摘のあるワークシート上での付箋紙の分類での迷いを軽減するためのものとして、以下のような説明を加えた。一連の作業の目的は、ICF 関連図の作成を通して、子どもの情報を整理し、指導や支援とつなげるための検討を行うことであるため、分類そのものに労力をかけすぎないのがポイントであることも強調するようにした。

- 誰かが進行役になりながら、話し合いを進める。
- 一人が一つの付箋紙を読みあげながら、構成要素の枠に分類する。同じ内容が書かれた付箋紙があるときは、自分も同じであることを伝え、その付箋紙と重ねて貼る。
- 付箋紙に同じ内容が書かれていても、状況等の捉えた場面が違うこともあるので、付箋紙の内容を書いた理由の説明を適宜加える。
- 分類の際はスライドにある定義や分類項目一覧表、ICF の冊子等を参考にして、当てはまる枠を検討する。

例) ①運動について苦手の状況の場合

→苦手意識のほうを重視する場合は主観・主体へ

→運動全般の不器用さ等の場合は、活動へ

→機能や構造に課題がある場合は、心身機能・身体構造へ

→複数のところに分けて、それぞれについて書くこともできる

②DS が好き→興味関心に関することとして 個人因子へ 等

- 付箋紙の分類時に迷う際は、どこか便宜的に貼っておいて、後から行いで繋いでいく作業の際にあらためて考える。(※どこに分類するかを考えることに労力をかけすぎない。)

### 3. 3 実際のケース会議等での進行しやすさを取り入れた改編～「同 Ver.3」

研修事業への参加者や研究協力者に加え、特に学校現場での実際の活用を通じた意見を踏まえ、実際のケース会議等での進行しやすさに考慮した改編を行った。最も大きな変更

は、Ver. 2まではスライドのみの資料だったのに対し、ver. 3では、巻末資料4のとおり、ノート部分に説明書きを明示して、ノートの形で印刷し、参加者間で共有することである。このことにより、これまでスライドに書かれていたこと以外の暗黙知が形式知となり、特にケース会議の進行役から「より使いやすくなった」との意見が得られた。以下、実際の学校での実証経過を述べる。

### 3. 3. 1 実証を行った学校の状況

実証に協力を得た静岡県立富士特別支援学校は、静岡県で多く見られる、大規模な特別支援学校（知的障害）の中に、比較的小規模集団である、知的障害と肢体不自由を併せ有する児童生徒のための教育課程（以下、A 課程）を設置した学校である。

### 3. 3. 2 実証の目的と方法

#### 3. 3. 2. 1 目的

実際のケース会議での使用を通して、「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための ICF 関連図作成手順」（以下「ICF 関連図作成手順」）について、ICF 又は ICF・CY 活用を支えるツールとしての有効性や課題等を検証することを目的とした。

#### 3. 3. 2. 2 方法

2011 年 7 月、「ICF 関連図作成手順」を用いて、同校高等部 A 課程 3 年に在籍する B さんのケース会議を行った。ケース会議には、より多くの情報を得たり、生活全般を踏まえた目標設定等の視点を得たりすることを目的として、高等部 A 課程の教員 4 名に加え、肢体不自由のある児童生徒への指導経験が長く、B さんをよく知る小学部 A 課程の教員 2 名が参加した。

ケース会議参加者は、ケース会議の 4 日前、ICF の冊子等を用いて ICF 及び ICF・CY の構成要素や定義、分類項目等を参加者全員で再確認した後、1 頁にスライドとノートの部分 2 組が印刷された「ICF 関連図作成手順」を見ながら内容を確認した。今回のケース会議では、生活全般での課題を、より豊かな現在及び将来の生活を目指した課題と考えることとして共通理解し、参加者が B さんに関する情報を出し合いながら全体像を改めて理解し、生活全般での課題設定と、2 学期以降の授業での具体的な指導内容や支援の方法を検討することが目的であることを確認した。

ケース会議で用いるワークシートは A2 サイズに印刷し、B 君についての情報について参加者が書いた付箋紙をその上に出し合った。ケース会議の時間短縮や、できるだけ多くの情報を出し合うことを目的に、参加者は情報をあらかじめ付箋紙に書き込むことにした。

なお、協力を得た教員及び生徒の保護者に対しては、同研究所の研究協力者である学級担任から研究の趣旨を説明し、任意性を持たせた上で協力を求め、同意を得た。

### 3. 3. 3 結果

ケース会議は「ICF 関連図作成手順」に示された手順に沿って行われた。付箋紙の分類に迷った時は「ICF 関連図作成手順」を参考にして、付箋紙を追加する等、分類に時間を

かけ過ぎず進めることができた。開始から約1時間後、参加者からの情報がほぼ出されたと判断されたが、手元に付箋紙が残っている参加者もいた。それらの付箋紙は、例えば、「送迎サービス利用」は他の参加者が出した「福祉サービスの利用」と内容が同じだと判断されたものが多かった。

その後、ICF-CYの第2レベルまでの分類項目を参考にすることで、「手を使った活動」等、参加者が落としていた情報がいくつか追加された。ICF関連図には多くの情報が出されたため、長い文章が書かれた付箋紙は、分類した時のキーワードとなった言葉にマーカ―を引いたり、「認知」、「介助者のかかわり方」、「性格」等、似たような内容の付箋紙を集めて○で囲んだりして、全体を見やすく整理した。そして、ICF関連図の情報を見やすく整理した後、関連していると考えられる情報を矢印で結んだ。参加者は付箋紙を使って情報を出し合ったり、情報を関連付けたりすることを通してBさんの身体や気持ちの変化とその理由を知り、改めて全体像を理解することができた。

次に、卒業まで半年となったBさんにとって、より豊かな現在と将来の生活を目指した課題設定と、得意なことをいかした各授業での具体的な指導内容や手立てを検討した。Bさんが周りの人とかかわったり、役割を果たしたりすることに喜びを感じながら成長する姿をイメージし、課題等を検討することができた。また、肩関節の可動域や視覚に関する情報等、実態把握が不十分な内容があることがわかり、学級担任が理学療法士等に後日確認することにした。最後にICF関連図の内容を見直す次回検討日を10月下旬に設定し、開始から約2時間でケース会議を終了した。

### 3. 3. 4 考察

ケース会議では、「ICF 関連図作成手順」を用いることで、目的を明確にしながら、スムーズにICF 関連図を作成することを通して、様々な視点からの情報を整理したり関連付けたりしながらBさんの全体像を多面的・総合的に理解し、現在及び将来の豊かな生活を目指した課題設定や、2学期以降の授業での具体的な指導課題等を検討することができた。このことは「ICF 関連図作成手順」活用によるものと考えられ、「ICF 関連図作成手順」はICF又はICF-CY活用を通して支えるツールとして有効であると考えられた。

しかし、より多くの情報を得るために付箋紙にあらかじめ情報を書き込んだり、ICF 関連図を見やすくする工夫も行ったりしたことから、「ICF 関連図作成手順」の進め方は場合によっては活用する集団に応じて変更できるのではないかと考えられた。

一方で、さらに学校現場で使いやすいものとするための課題として、言葉の定義づけやICF 関連図作成時の付箋紙の整理の方法明示の必要性等の技術的な改善点が明らかになった。

## 4. 「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するためのICF 関連図作成手順 Ver. 3」の概要

以上のような手続きを踏まえて作成された「Ver. 3」を、巻末資料4として示した。前述の通り、基本構成は次のようになっており、ワークシートと付箋紙、ICF-CYの分類項目がわかる資料を用意し、スライドとノート部分の説明を見ながら、進行役が進めていく

こととした。

- ①子どもの実態（含、気持ち）を付箋紙に書き出す
- ②付箋紙をICF関連図のワークシートに分類する
- ③落としている情報がないかどうか、確認する
- ④関連する事柄同士を矢印で結ぶ
- ⑤生活全般での課題を検討する
- ⑥学校での各授業等での指導課題、指導や支援の分担・再検討日等を決める

この資料は、研修場面においてもかなり多く取り入れ、対象児の理解と指導・支援について検討の分かりやすさ、取り組みやすさ等の意見を多く得ている。特に長期休業中の研修のような比較的時間が取りやすい際は、山元が報告したような、模擬ケースを用いた検討会<sup>3)</sup>を一度行った後、実際事例を対象にして本資料を用いて取り組むとより分かりやすくなるのがこれまでの経験知として蓄積されてきている。

## 5. 全体考察

本研究では、子どもの全体像把握と課題設定のツールとして開発した「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するためのICF関連図作成手順 Ver. 3」の開発と実証の経過について述べた。今回の取り組みにより、研修や学校現場での実際の活用の中で積み上げられてきた多くの暗黙知を形式知として整理し、その方法を関係者間で共有できるようになるとともに、これまで取り組んできた比較的熟練した立場にある人からも使いやすさと説明のしやすさが指摘された。

湯野は、同研究所専門研修の一環として行った研究協議において、「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するためのICF関連図作成手順 Ver.3」とKJ法を参考にした方法とによる、漫画「ドラえもん」の登場人物「のび太」の実態把握と課題の検討を行い、両者の比較結果を報告している<sup>4)</sup>。

両者の比較の結果、KJ法を参考にした課題関連図では、①どれも本人に関わることで矢印が全部に関わる、②分類した項目に名前をつけることが難しく手間に感じた、③あげられた情報が偏ったものであっても、気付きにくい、との気づきが得られたのに対し、ICF関連図を用いた方法では、①項目があるため、不足している情報が分かりやすい、②矢印を結ぶことで相互の関係が分かりやすい、③検討したい部分が見えてきやすい、④具体的な支援の方向が見えてきやすい、⑤自立活動の項目と比較すると、抜けている部分が多いということを報告している。

湯野の指摘は、これまで研修の中での取り組みや学校現場でのICF関連図、特に全体像から全体的な課題、そして各授業での取り組み等を検討する際に活用されてきた取り組みの中で多く指摘されてきたことと重なるものである。一方、ICF及びICF-CYは保健分野での分類として開発されているため、特別支援教育における自立活動の内容が一致することは想定されていない。そのため、実態把握でICF又はICF-CYの項目を用いた後に、自立活動の指導に結びつけるための手だてとして、ICF及びICF-CYの分類項目と自立活動等の指導内容との適合性の検討が重ねられてきている<sup>5)、6)、7)</sup>。

本研究では、真に必要なことは、ICF 関連図作成を通して、全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討することと捉え、そのためのツールを検討してきた。しかしながら、ICF 関連図の「作成手順」として検討してきたため、ややもすると目的の本質を失い、ICF 関連図を作成することそのものを目的としてしまう可能性が含まれている。決してICF 関連図作成することのみに傾倒しないようなツールとなるよう、今後さらなる改善を図る必要があると考えられる。



## 第7章 特別支援教育における ICF-CY チェックリストに関する研究

### 1. はじめに

第5章で報告した予備的研究としての事例検討において、WHO の「ICF CHECKLIST Version 2.1a Clinician Form」を翻訳した「ICF チェックリストー国際生活機能分類活用のための臨床用フォーム」<sup>1)</sup>を活用した結果、子どもの生活全般を押さえることができるという利点が指摘される一方で、障害のある子どもへの教育に対応したより適切な項目選定の必要性が指摘された。

第3章で述べた、特別支援学校を対象とした調査では ICF 又は ICF-CY を活用していると回答した 169 校中 16 校から「『ICF チェックリスト（独自に創意工夫したものを含む）』等により、ICF 又は ICF-CY の分類項目を活用している」と回答がっている。これまで、「ICF チェックリストー国際生活機能分類活用のための臨床用フォーム」を一部修正して特別支援学校内で用いるチェックリストとして検討したり<sup>2), 3)</sup>、特別支援教育実践を念頭において ICF の分類項目を選択し、用語の変更を試みたりする取り組み<sup>4)</sup>が見られたが、定量的な開発手続きが明示されたものは見当たらない。

1,400 項目を超える ICF の分類項目をそのままケースのアセスメント等に用いるのは現実的ではないため、WHO からはデータセット例<sup>5)</sup>や前述の「ICF CHECKLIST Version 2.1a Clinician Form」が示されるとともに、目的別に分類項目のセットにしたコアセットの開発とそれを用いた取り組みが報告されてきた<sup>6)</sup>。しかしこれまで報告されている ICF の分類項目を組み合わせた項目のセットは、疾患別等の医療ベースのものが多く、特別支援教育にそのまま持ち込むにはなじまない。さらに、ICF-CY では 200 以上の項目が追加拡充されているため、さらなる工夫が必要と考えられる。

一方、文部科学省は、特別支援教育において指導の対象となる「障害による学習上又は生活上の困難」については ICF との関連でとらえることの必要性について述べている<sup>7)</sup>。生きることの全体像<sup>8)</sup>とされる ICF の分類項目が、見落としなく全体像をつかむためのチェックリストとして役立つとされる<sup>9)</sup>とされていることと併せて考えると、児童期を念頭に置き、ICF よりも分類項目が充実した ICF-CY の分類項目を用いたチェックリストは、特別支援教育において個々の学習上又は生活上の困難を把握するのに役に立つものと考えられた。

そこで、本研究においては、個々の学習上又は生活上の困難を把握するチェックリストとして、ICF-CY の分類項目のセットを開発することにした。さらに、開発したチェックリストを、筆者らが別途開発した、より簡便な ICF-CY 活用のための「ICF-CY 活用支援ツール（以下、電子化ツール）」<sup>10)</sup>に実装し、実際の学校現場での実証を行うこととした。

### 2. 方法

#### 2. 1 ICF-CY チェックリストの開発

##### 2. 1. 1 調査の対象

国立特別支援教育総合研究所の ICF-CY 関連研究等にこれまで何らかの形で研究協力を

したことがある教職員等や、同研究所職員が講師を務めた ICF-CY 関連研修に参加したことがある教職員等とその者の紹介者で、ICF 及び ICF-CY の概要と特別支援教育におけるそれらの活用例について知識がある教職員等を対象とした。合計 85 箇所の特別支援学校や教育センター等（以下、学校等）に所属する教職員や指導主事等及び本研究の研究協力者・研究研修員（1 年間の長期研修員）を対象とした。

## 2. 1. 2 調査方法

調査は、2009 年 8 月～10 月に行い、回答者（及び回答窓口担当者）に対して、手渡し、電子メールでのファイル添付、郵送のいずれかの方法で調査票を届け、配布した調査手順の説明資料をもとに調査の趣旨及び回答方法について、直接或いは電話、電子メールにて説明した。その際、文書にて本調査の目的、本人が特定されないことを説明し、任意性を持たせた上で同意の有無を回答用紙に記入を求めた。

調査票は、回答の際に特別支援教育の対象となる特定のケースを想定した上で、ケースに関する情報と回答者の個人属性を問うフェイスシートと、「障害による学習又は学習上の困難」を把握する際の観点としての ICF-CY の分類項目（第 2 レベルの全 283 項目）の必要性の程度を問う質問項目で構成した。

ケースに関して求めた情報は、障害種や在籍機関、訪問教育該当の場合は学習を行う場所（家庭、施設/病院）、寄宿舍利用の有無であった。回答者に関して求めた情報は、教職経験年数や特別支援教育（特殊教育）経験年数、職種、これまで関わってきた主な障害種（複数回答可）であった。障害種は、視覚障害等の障害種を選択肢として用いた。

障害による学習上又は生活上の困難を把握する際の観点としての必要性の程度については、ビジュアルアナログスケール（Visual Analog Scale :VAS(10cm 幅)を用い、VAS 上に「必要でない（無視できる）」から「必要である」までの線分上に感覚的な回答の記入を求め、回答者がつける印については、電子化版では自動的に 2mm 毎の数値が算出される設定とし、テキスト版では定規を用いて 2 mm 毎の計測をし、端数は切り上げて処理した。VAS の左端から 2 mm 以上離れた位置に印がつけられた場合にその数値で必要性の程度の大きさを表し、VAS の 0 に印がつけられた場合は「不要」として処理した。

調査票は Microsoft 社の Excel で作成した電子化版と紙ベースのテキスト版を用意し、回答者がいずれかの回答方法を選択した。電子化版では各分類項目の定義を知るために「解説」の欄にカーソルを置くと定義が表示されるように設定し、テキスト版では各項目の右側にそれぞれ定義を記載し、回答者は定義を確認しながら回答するように設定した（もともと定義がない身体構造は除く）。

また、調査票とともに、調査の趣旨と回答方法等の説明資料及び、ICF-CY の分類項目によるチェックリストで学習上又は生活上の困難を把握して指導目標等を検討する、ICF-CY 活用の全体イメージを説明した資料を併せて配布した。

## 2. 1. 3 分析方法

第一段階として、まず、心身機能:83 項目、身体構造:40 項目、活動と参加:96 項目、環境因子:64 項目、合計 283 項目それぞれの VAS による「必要の程度」の中央値、及び「不要」とされた度数を算出した。次に、心身機能、身体構造、活動と参加、環境因子のそれ

それぞれの項目群での「必要の程度」の中央値の平均値および「不要」の度数の平均値を算出した。そして最後に、チェックリスト作成のための項目抽出として、それぞれの項目群からできるだけ均等に項目抽出を行うことができるように、各項目群内で「必要の程度」が一定以上高く、「不要」の度数が一定以上低い項目を抽出することとし、①項目の「必要の程度」の中央値が項目群の中央値の平均値よりも高い、②項目の「不要」の度数が項目群の「不要」の度数の平均値よりも低い、のいずれかに該当する項目を抽出した。

第二段階として、抽出された分類項目のセットについて、本研究の企画段階から参画した、ICF-CY、ICF チェックリストの実践的活用、及び発達検査等の開発手続きに精通した者5名によって、回答の想定した事例の属性等からあらためて検討を行い、より特別支援教育実践に役立つ項目として検討し、分類項目の再抽出を行った。

## 2. 2 チェックリスト実証の方法

### 2. 2. 1 対象

A 県の特別支援学校（病弱）小学部の児童4名を対象とした。4名の児童（A児～D児）は、慢性疾患等の他、知的障害、聴覚障害、又は肢体不自由を併せ有することなど、障害の状態は多様であった。ICF-CY チェックリスト及びチェックリストを実装する電子化ツールの使用方法を当該児童の学級担任らに説明し、2010年度から2011年度にかけて、学級担任らがそれらを直接使用した。なお、研究への協力については、学級担任から保護者へ説明し、同意を得た。

### 2. 2. 2 電子化ツールの概要

電子化ツールは、次の3つを基本機能としている。

#### ①ICF-CYのチェックリストによる各項目のチェック機能

初期設定では、ICF-CYの全分類項目について、電子化ツール上に設けられたVASモジュールによって評価を行うことができる。ICF-CYの分類項目から任意に選択した項目で構成されるチェックリスト（以下、バージョンチェックリスト）を作成する機能と、作成されたバージョンチェックリストを保存し、呼び出しをする機能を有する。今回の実証では、本研究で開発されたICF-CYのチェックリストの項目によるバージョンを用いた。

VASモジュールでは、数直線上に「心身機能・身体構造」の問題の有無やその程度、「活動・参加」の困難さの有無やその程度、「環境因子」の働きを感覚的にプロットする。「心身機能・身体構造」、「活動・参加」については、数直線上を左から右に向かい、その問題や困難さの有無や程度が大きくなることを示し、また、「環境因子」については、左が阻害的に働き、右が促進的に働くその程度を示すように設定し、その度合いを使用者が感覚的にプロットすることとしている。

各チェックリストにプロットされた結果はパソコン上で数値化され、構成要素それぞれの項目のまとめごと、その度合いの平均値を計算し、平均値以上の項目を自動的にチェックする仕組みとなっている。対象者毎に作成された個別のデータは、一括して保存し、集計・分析をするための機能も有する。

チェックされた情報をもとに、使用者がICF関連図作成のための項目として扱いたいと判断した場合、電子化ツール上に設けられた欄にチェックをすると、その項目は、ICF関

連図作成プロセスへと引き継がれ、該当する各構成要素に自動的に転記される仕組みとなっている。

## ②「生活地図」の作成機能

子どもの生活に関連する機関や人物とその役割や関係を整理し、本人を中心とした「生活地図」を描くための仕組みを設けた。ここで作成された生活地図の情報は、ICF関連図作成プロセスへと引き継がれ、構成要素で括られた課題と関連付けすることができる。

## ③ICF 関連図の作成機能

チェックリストによるチェックと生活地図とによって得られた情報は、自動転記され ICF 関連図のもととなる。さらに、使用者によって必要な情報が付加されて、また、各構成要素の課題と関連機関や関係者の役割などが線で結ばれて ICF 関連図が作成される。

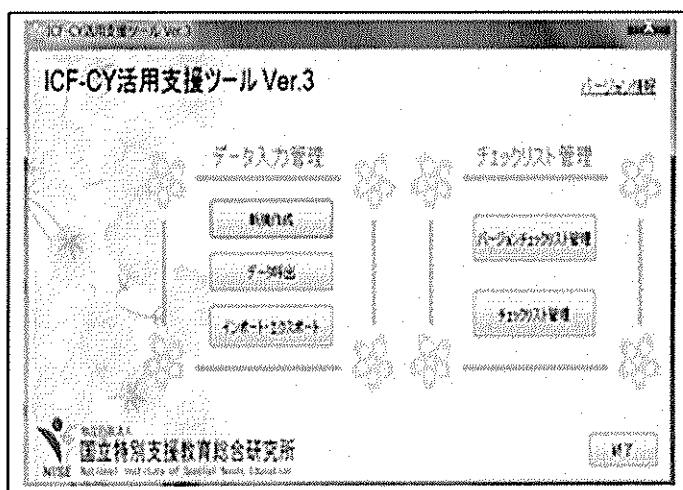


図 7-1 電子化ツールのトップ画面

なお、電子化ツールの開発は、何度かに分けてバージョンアップを重ね、最終形を「Ver.3」と呼称した（図 7-1）。今回の実証では、個別データの共有のためのインポート及びエクスポート機能が付加されていない段階の「Ver.2」を用いたが、前述の①～③の機能を有しているために、実証には支障はない。

### 2. 2. 3 実証の手順

以下の手順で ICF-CY チェックリストを実装した電子化ツールを使用し、検討を行った。

- ① 児童 4 名を対象に、学級担任が中心となり、電子化ツール上で ICF-CY チェックリストの各項目の評価をし、ICF 関連図を作成した。作成された図をもとに、小学部の教員 8 名で児童の全体像について話し合い、共通理解を図った。
- ② これらの手順から得られた児童に関する情報を個別の指導計画の実態把握の箇所に取り入れ、併せて個々の児童の自立活動における目標設定に取り入れた。
- ③ 一連の作業について、小学部教員の合議により考察を行った。

### 3. 結果

#### 3. 1 調査票の回収状況と分析対象

合計 72 箇所の学校等に所属する個人から計 353 件の調査票を回収した。そのうち、個人としての回答ではなく学校として回答したと判断されたもの、及び明らかに ICF-CY について全く知らないことにより発生すると判断される基本的な内容を尋ねる質問が回答中にあったものの 2 件を無効として 351 件を本研究の分析対象とした。

#### 3. 2 調査結果（第一段階）

回答の際に想定したケースの障害種別（複数回答可）、在籍機関についてそれぞれ表 7-1～2 に示す。訪問教育利用の際の訪問先については、自宅が 10 名、施設又は病院が 2 名であり、寄宿舍利用の有無については、利用があるケースが 39 名であった。

表 7-1 回答の際に想定したケースの該当障害種別等（単位：人、複数回答あり）

障害種別	人数
視覚障害	25
聴覚障害	39
肢体不自由	202
病弱・身体虚弱	61
言語障害	13
情緒障害	5
自閉症	46
LD	7
ADHD	11
高機能自閉症	14
障害に関する診断名なし	5
その他	33

表 7-2 回答の際に想定したケースの在籍機関（単位：人）

在籍機関	人数
特別支援学校幼稚部	6
特別支援学校小学部	135
特別支援学校中学部	94
特別支援学校高等部	120
特別支援学校専攻科	1
幼稚園	0
保育所	1
小学校通常学級	2
小学校特別支援学級	4
小・通常級・通級利用	1
中学校通常学級	2
中学校特別支援学級	1
中・通常級・通級利用	0
高等学校	0
高等教育機関	0
その他	9

心身機能 83 項目、身体構造 40 項目、活動と参加 96 項目、環境因子 64 項目の各項目群における VAS による「必要の程度」の中央値の平均値は、心身機能では 71.78、身体構造では 46.55、活動と参加では 81.59、環境因子では 59.84 であった。「不要（VAS=0）」の回答頻度の平均値は、心身機能では 62.36、身体構造では 121.98、活動と参加では 48.60、環境因子では 92.19 であった。各分類項目の結果を表 7-3～6（本章末参照）に示す。

各項目群で、①項目の「必要の程度」の中央値が項目群中の平均値よりも高い、②項目の「不要」の度数が項目群の「不要」の平均値よりも低い、のいずれかに該当する項目を抽出した結果を表 5 に示す。心身機能では 83 項目中、「b117 知的機能」や「b210 視覚機能」、「b230 聴覚機能」など 54 項目が抽出され、身体構造では 40 項目中、「s760 体幹の構造」や「s750 下肢の構造」、「s770 運動に関連したその他の筋骨格構造」など 24 項目が、活動と参加では 96 項目中、「d820 学校教育」や「d115 注意して聞くこと」、「d160 注意を集中すること」など 73 項目が、環境因子では 64 項目中、「e410 家族の態度」や「e310 家族」、「e320 友人」など 31 項目がそれぞれ抽出され、合計 182 項目が抽出された（表 7-7、本章末参照）。

### 3. 3 項目の再抽出結果（第二段階）

182 項目のセットについて、前述の 5 名で検討した結果、回答の際に想定した事例に視覚障害や聴覚障害にかかわるデータ数が相対的に少なかったことから心身機能、身体構造、環境因子での視覚障害に関連すると考えられる項目、活動と参加での聴覚障害に関連する

と考えられる項目等 12 項目を加えるとともに、逆に肢体不自由にかかわるデータ数の相対的な多さを踏まえて心身機能における関連する項目 6 項目を削除する作業を行った。その結果、心身機能:49 項目、身体構造:27 項目、活動と参加:79 項目、環境因子:33 項目、合計 188 項目が抽出された（表 7-8、本章末参照）。

### 3. 4 実証の結果

ICF-CY チェックリストでの評価をし、A 児、B 児、D 児については各 1 枚ずつ、C 児については図の修正を行ったことから修正前と修正後の 2 枚の ICF 関連図を作成した。本章末に、図 7-2・7-3・7-6 として、A 児・B 児・D 児の ICF 関連図を示す。同じく、図 7-4 として C 児の ICF 関連図（修正前）を、図 7-5 として C 児の ICF 関連図（修正後）を示す。

#### 3. 4. 1 ICF-CY チェックリストでの評価及び作成された ICF 関連図を用いた協議について

ICF-CY チェックリストの 188 項目を用いた評価の結果、4 名の児童に共通して、KJ 法を参考にした方法等のこれまでの実態把握では見落としていた課題や、課題解決に関わる環境因子について気づくことができたことが小学部の教員 8 名による合議によって確認された。例えば、A 児については、以前は確認されていなかった、環境因子としての薬や病気にかかわる医師の存在の重要性があらためて確認された。

一方、電子化ツール上の VAS モジュール上にプロットした「心身機能・身体構造」の問題の有無やその程度、「活動・参加」の困難さの有無やその程度、「環境因子」の働きの程度は、ICF 関連図に反映させる項目を選択する際の目安にはなるが、図には反映されないシステムになっているため、作成された ICF 関連図からチェックリストでの評価結果が読み取りづらいという課題が指摘された。

作成された ICF 関連図を資料として用いた話し合いによって、4 名の児童の課題が明確になったことや、複数の障害を併せ有する児童の課題が単独でたくさんあるのではなく、それぞれの課題につながりがあり、影響し合っていることに気づくことができたことが、合議によって確認された。また、電子化ツールによる ICF 関連図作成の簡便さについても合議で確認された。具体的には、これまで取り組まれてきた、ICF-CY チェックリストを用いて各項目をチェックし、更に付箋紙などに具体的に記述して ICF 関連図を作成する作業に比べ、電子化ツールを用いた各項目のチェック、具体的な状況の記述、ICF 関連図の作成といった作業は、前者よりも作業の時間が短縮化され、労力も軽減されることが確認された。

また、ICF 関連図が電子ファイルで作成されるため、課題をより導きやすくするために各要素を色づけしたり並べ替えたりすることも容易になり、例えば、基礎疾患の他に知的障害と聴覚障害を併せ有する B 児の「落ち着きのなさ」は「聞こえにくさ」に関連していることが図上で分かりやすく整理され、課題が相互に関連しているや児童の全体像が共通理解されやすくなったことが、合議によって確認された。

一方、要改善点として、ICF 関連図の見づらさが挙げられた。分類項目のみを ICF 関連図に反映させた場合、その ICF 関連図を見る側に各項目内容についての知識が求められる。



しかし全員が十分な知識を持つことは現実的には困難であるため、当該分類項目に具体的な状況を必要に応じて加えたところ、A4 サイズ1ページには収まらなくなった。また、疾患や障害を複数併せ有する場合、ICF-CY チェックリストにおいて重要だと考えるチェック項目の量が膨大になり、そのことが反映された ICF 関連図は、A4 サイズ1ページには情報が収まりきれなかった。そこで、具体的な状況の記述をシンプルなものにしたり、C 児のように ICF 関連図の様式を A3 サイズに拡大したり、関連する項目に色づけをしたりすることで、ICF 関連図が見やすくなり、共通理解が図られやすくなったことが、合議によって確認された。

### 3. 4. 2 個別の指導計画への反映と自立活動の目標の設定について

前述のような作業を通して、4名の児童の課題が多面的・総合的に分かりやすくなり、個別指導計画への課題の反映や自立活動の目標設定がしやすくなったことが合議によって確認された。例えば、前述の「落ち着きのなさ」が「聞こえにくさ」に由来していることが確認された B 児の場合は、「聞こえにくさ」に着目して環境の整備に目を向け、自立活動の目標の設定と指導に役立てていくことができた。

## 4. 考察

### 4. 1 項目の抽出について

本研究では、ICF-CY の第2レベルの各分類項目について、VAS を用いて個々の「学習上又は生活上の困難」を大まかに把握する際の「必要の程度」についての評価を行い、「必要の程度」が高い項目および「不要」の割合が低い項目を抽出することで、特別支援教育における ICF-CY チェックリスト作成のための項目について検討した。第一段階での項目抽出の結果、心身機能では 54 項目、身体構造では 24 項目、活動と参加では 73 項目、環境因子では 31 項目、計 182 項目が抽出された。182 項目という項目数は、抽出前の項目数 283 項目の約 64% に相当する。項目群ごとではそれぞれ、心身機能では約 65%、身体構造では 60%、活動と参加では約 76%、環境因子では約 48% となった。同じく第二段階では、心身機能では 49 項目、身体構造では 27 項目、活動と参加では 79 項目、環境因子では 33 項目、合計 188 項目が抽出された。188 項目という項目数は、283 項目の約 66% に相当する。項目群ごとではそれぞれ、心身機能では約 59%、身体構造では約 68%、活動と参加では約 82%、環境因子では約 52% となった。

本研究での項目抽出の検討方法として、「必要の程度」と「不要」の2つの側面を併用した。これは、個々の学習上又は生活上の困難を把握するためのチェックリストの作成にあたり、まずは可能な限り汎用性の高いチェックリストの作成を進めたいと考え、取りこぼしの少ない方法を選択することが最適と考えたことによる。さらに、第二段階で再抽出においても、第一段階同様の観点で行い、最終的に 188 項目となった。これらは、比較的汎用性が高い項目であると考えられる。実証の結果からも、幅広く生活機能を押さえることができる利点が見された。今後、さらに多様な視点を導入することで、より実用性の高い項目選定が可能となると考えられる。

#### 4. 2 チェックリストでの評価について

実証段階における実態把握の際、見落としが少なくなったこと、課題解決に関わる環境因子に気づけたこと、複数の障害を併せ有する児童の課題が関連し合っていることに気づけたことといった結果が得られたことについては、本チェックリストにより幅広く生活機能を網羅した内容の評価が可能となったため、児童が抱える課題について見落とすことなく把握できるようになったことによると考えられた。

今後、より有用性の高いチェックリストの開発へと展開していくためには、評価尺度についても検討する必要がある。ICF 及び ICF-CY では各分類項目の状態・状況进行评估するために、5段階（0 から 4 および詳細不明、非該当）の評価点が準備されている。しかし 5段階の評価尺度では、中間点（1 から 3）の評価が難しいことや、各段階の境界の判断が困難といった課題があり、本研究では新たな評価点の試みとして、VAS を用いた。評価点に VAS を用いることで、5段階の評価点よりも詳細な測定が可能になるとともに、中間点の測定の困難さを取り除くことができると判断したことによる。加えて、詳細な測定が可能になることで、時系列による変化を追跡することが可能になると考えられ、チェックリストとしての有用性が高められることができると考えた。

一方で、実証の段階で用いた電子化ツールにおいては、チェックリストでの評価を受けて作成された ICF 関連図に評価結果が反映されないシステムであることを踏まえ、評価結果が反映されるよう改善されることと、反映される評価結果は、ICF 及び ICF-CY の 5段階の評価点に換算されて項目毎に反映されるか、或いは評価の段階から 5段階で行う方が、評価者が考える意図を表現しやすいのではないかと指摘もあった。

実証の取り組み後、ICF-CY チェックリストを実装した電子化ツールそのもののシステムの改善を図り、ICF 関連図そのものに反映はされないものの、VAS モジュールで評価した結果について、別途そのまま数値で記録したり、ICF 及び ICF-CY 評価点に置き換えて記録したりすることは可能となった。今後、ICF 関連図への反映という電子化ツールのシステム上の改善とともに、ICF-CY の評価点と VAS での評価結果の数値との整合性について、検討する必要があると考えられる。

#### 4. 3 実用化に向けて

本研究で開発したチェックリストは、実証段階でも行ったとおり、並行して開発した電子化ツールに実装し、実際の学校現場で活用することを想定している。したがって、電子化ツールシステム全体の使用として、個別の教育支援計画や指導計画等の学校教育の文脈との関連で、さらに検討を進める必要があると考えられる。

チェックリストでの評価後作成される ICF 関連図は、教員間で共通理解を図る上では、ICF-CY の各分類項目についての見る側に知識が十分でなくても分かりやすい ICF 関連図であることが望ましいと考えられた。児童の全体像を把握するためには、チェックリストでの評価結果を ICF 関連図への反映のさせ方について検討し、見やすい ICF 関連図となることが望ましいと考えられた。この課題は、電子化ツールを用いた場合に限定されることではないが、見やすさ、使いやすさについての課題を電子化ツールによって実現できると、より実践に役立てやすいものになると考えられた。さらに条件が整えば、教職員以外の関係者間での電子ファイルの共有による共通理解に繋がる可能性もあると考えられた。

また、実証段階での4名の児童は障害の状態の多様さから、個々の教育的ニーズも様々であり、課題解決に向けて整えるべき環境にも視点を向け、課題の分析を行うためにも、ICF-CYチェックリストでの評価後作成されたICF関連図を用いる一連の作業は有効であると考えられた。課題やその背景等が整理されたため、それらは個別の指導計画作成の根拠として有用であり、さらに指導計画に基づいた自立活動の目標設定につなげやすくなると考えられた。

一方、今回は、調査内容のうち、VASから得られた必要度、項目の必要の有無という2点から分類項目を選定するところまでを検討したが、さらに実用性を高めるために、項目の意味が分かりづらいとされた項目、詳細な下位項目が必要であるとされた分類項目についてもそれぞれ検討する必要があると考えられる。

表7-3 心身機能の必要の程度の中央値と不要の度数

ICF-CY 心身機能 項目	必要の程度	不要
b110意識機能	81	58
b114見当識機能	86	34
b117知的機能	98	14
b122全般的な心理社会的機能	87	15
b125素質と個人特有の機能	80	23
b126気質と人格の機能	83	20
b130活力と欲動の機能	82	21
b134睡眠機能	82	29
b140注意機能	92	12
b144記憶機能	92	12
b147精神運動機能	82	19
b152情動機能	90	9
b156知覚機能	92	18
b160思考機能	82	29
b163基礎的認知機能	88	18
b164高次認知機能	84	31
b167言語に関する精神機能	93	22
b172計算法機能	81	35
b176複雑な運動を順序を立てて行う精神機能	72	44
b180自己と時間の経験の機能	76	33
b210視覚機能	94	33
b215目に付属する構造の機能	73	71
b220目とそれに付属する構造に関連した感覚	53	77
b230聴覚機能	94	36
b235前庭機能	84	43
b240聴覚と前庭の機能に関連した感覚	58	74
b250味覚	70	50
b255嗅覚	72	51
b260固有受容覚	76	36
b265触覚	86	32
b270温度やその他の刺激に関連した感覚機能	76	51
b280痛みの感覚	78	41
b310音声機能	88	49
b320構音機能	86	52
b330音声言語(発話)の流暢性とリズムの機能	76	55
b340代替性音声機能	72	58
b410心機能	62	80
b415血管の機能	50	105
b420血圧の機能	52	98
b430血液系の機能	50	106
b435免疫系の機能	57	88
b440呼吸機能	76	73
b445呼吸筋の機能	58	93
b450その他の呼吸機能	54	90
b455運動耐容能	61	56
b460心血管系と呼吸器系に関連した感覚	54	94
b510摂食機能	93	55
b515消化機能	66	91
b520同化機能	50	117
b525排便機能	82	52
b530体重維持機能	70	57
b535消化器系に関連した感覚	56	89
b540全般的代謝機能	50	109
b545水分・ミネラル・電解質バランスの機能	48	111
b550体温調節機能	84	49
b555内分泌腺機能	50	103

b560標準的な成長維持機能	52	94
b610尿排泄機能	66	89
b620排尿機能	80	67
b630排尿機能に関連した感覚	64	98
b640性機能	50	81
b650月経の機能	52	98
b660生殖の機能	40	118
b670性と生殖の機能に関連した感覚	40	115
b710関節の可動性の機能	92	40
b715関節の安定性の機能	86	51
b720骨の可動性の機能	84	64
b730筋力の機能	86	49
b735筋緊張の機能	88	57
b740筋の持久性機能	81	72
b750運動反射機能	78	63
b755不随意運動反応機能	84	65
b760随意運動の制御機能	86	43
b761自発的運動	80	52
b765不随意運動の機能	78	66
b770歩行パターン機能	84	60
b780筋と運動機能に関連した感覚	74	73
b810皮膚の保護機能	53	92
b820皮膚の修復機能	50	105
b830その他の皮膚の機能	52	83
b840皮膚に関連した感覚	54	90
b850毛の機能	34	135
b860爪の機能	28	135

注 「必要の程度」は各項目に対する中央値を示し、「不要」は各項目に対する度数を示している

表7-4 身体構造の必要の程度の中央値と不要の度数

ICF-CY 身体構造 項目	必要の程度	不要
s110脳の構造	58	89
s120脊髄と関連部位の構造	52	117
s130髄膜の構造	44	131
s140交感神経系の構造	48	116
s150副交感神経系の構造	48	117
s210眼窩の構造	37	131
s220眼球の構造	46	125
s230目の周囲の構造	38	133
s240外耳の構造	47	121
s250中耳の構造	50	115
s260内耳の構造	50	116
s310鼻の構造	50	116
s320口の構造	54	102
s330咽頭の構造	52	113
s340喉頭の構造	52	112
s410心血管系の構造	46	129
s420免疫系の構造	50	121
s430呼吸器系の構造	54	114
s510唾液腺の構造	46	132
s520食道の構造	50	127
s530胃の構造	48	125
s540腸の構造	44	125
s550膵臓の構造	30	142
s560肝臓の構造	30	141
s570胆嚢と胆管の構造	28	145
s580内分泌腺の構造	30	137
s610尿路系の構造	48	123
s620骨盤底の構造	48	128
s630生殖系の構造	32	138
s710頭頸部の構造	50	120
s720肩部の構造	52	116
s730上肢の構造	66	94
s740骨盤部の構造	54	101
s750下肢の構造	74	83
s760体幹の構造	74	81
s770運動に関連したその他の筋骨格構造	68	91
s810皮膚の各部の構造	44	131
s820皮膚の腺の構造	28	142
s830爪の構造	22	146
s840毛の構造	20	153

注 「必要の程度」は各項目に対する中央値を示し、「不要」は各項目に対する度数を示している

表7-5 活動と参加の必要の程度と不要の度数

ICF-CY 活動と参加 項目	必要の程度	不要
d110注意して視ること	94	17
d115注意して聞くこと	96	11
d120その他の目的のある感覚	88	35
d130模倣	93	29
d131物品を使うことを通しての学習	94	31
d132情報の獲得	92	30
d133言語の習得	92	24
d134付加的言語の習得	90	33
d135反復	86	31
d137概念の習得	92	27
d140読むことの学習	94	36
d145書くことの学習	92	31
d150計算の学習	90	34
d155技能の習得	92	19
d160注意を集中すること	96	10
d161注意を向けること	96	10
d163思考	92	19
d166読むこと	94	36
d170書くこと	92	32
d172計算	90	37
d175問題解決	92	33
d177意思決定	96	16
d210単一課題の遂行	90	21
d220複数課題の遂行	88	29
d230日課の遂行	92	27
d240ストレスとその他の心理的要求への対処	88	25
d250自分の行動の管理	90	23
d310話し言葉の理解	96	16
d315非言語的メッセージの理解	94	20
d320公式手話によるメッセージの理解	54	91
d325書き言葉によるメッセージの理解	84	46
d330話すこと	92	38
d331言語以前の発語(喃語の表出)	88	65
d332歌うこと	74	48
d335非言語的メッセージの表出	90	37
d340公式手話によるメッセージの表出	50	105
d345書き言葉によるメッセージの表出	84	45
d350会話	94	33
d355ディスカッション	72	51
d360コミュニケーション用具および技法の利用	88	31
d410基本的な姿勢の変換	94	41
d415姿勢の保持	94	31
d420乗り移り(移乗)	86	66
d430持ち上げることと運ぶこと	82	57
d435下肢を使って物を動かすこと	79	54
d440細かな手の使用	90	33
d445手と腕の使用	90	34
d446細やかな足の使用	84	53
d450歩行	92	59
d455移動	90	47
d460さまざまな場所での移動	88	56
d465用具を用いての移動	86	55
d470交通機関や手段の利用	88	32
d475運転や操作	72	69
d480交通手段として動物に乗ること	25	174
d510自分の身体を洗うこと	88	43
d520身体各部の手入れ	85	35
d530排泄	94	30
d540更衣	92	39

d550食べること	96	31
d560飲むこと	96	38
d570健康に注意すること	88	27
d571安全に注意すること	92	28
d610住居の入手	39	137
d620物品とサービスの入手	62	83
d630調理	66	60
d640調理以外の家事	66	48
d650家庭用品の管理	54	74
d660他者への援助	68	59
d710基本的な対人関係	95	15
d720複雑な対人関係	84	31
d730よく知らない人との関係	80	31
d740公的な関係	82	39
d750非公式な社会的関係	78	30
d760家族関係	94	21
d770親密な関係	82	61
d810非公式な教育	70	45
d815就学前教育	86	62
d816就学前教育時の生活や課外活動	84	56
d820学校教育	98	14
d825職業訓練	84	65
d830高等教育	70	90
d835学校生活や関連した活動	82	32
d840見習研修(職業準備)	70	88
d845仕事の獲得・維持・終了	72	81
d850報酬を伴う仕事	64	91
d855無報酬の仕事	56	84
d860基本的な経済的取引	74	85
d865複雑な経済的取引	48	130
d870経済的自給	48	119
d880遊びへの取組	90	18
d910コミュニティライフ	62	70
d920レクリエーションとレジャー	82	19
d930宗教とスピリチュアリティ	19	151
d940人権	62	85
d950政治活動と市民権	50	128

注 「必要の程度」は各項目に対する中央値を示し、「不要」は各項目に対する度数を示している



表7-6 環境因子の必要の程度の中央値と不要の度数

ICF-CY 環境因子 項目	必要の程度	不要
e110個人消費用の製品や物質	58	88
e115日常生活における個人用の製品と用具	72	56
e120個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具	72	69
e125コミュニケーション用の製品と用具	78	55
e130教育用の製品と用具	80	51
e135仕事用の製品と用具	56	95
e140文化・レクリエーション・スポーツ用の製品と用具	63	70
e145宗教とスピリチュアリティ儀式用の製品と用具	15	159
e150公共の建物の設計・建設用の製品と用具	50	115
e155私用の建物の設計・建築用の製品と用具	50	117
e160土地開発関連の製品と用具	18	173
e165資産	30	141
e210自然地理	35	151
e215人口・住民	34	150
e220植物相と動物相	28	149
e225気候	52	112
e230自然災害	50	136
e235人的災害	41	142
e240光	54	106
e245時間的变化	52	101
e250音	74	64
e255振動	50	100
e260空気の質	48	125
e310家族	94	22
e315親族	82	32
e320友人	88	20
e325知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員	86	30
e330権限を持つ立場にある人々	69	88
e335下位の立場にある人々	52	110
e340対人サービス提供者	82	55
e345よく知らない人	53	82
e350家畜・家禽など	38	123
e355保健の専門職	84	49
e360その他の専門職	80	53
e410家族の態度	94	16
e415親族の態度	84	37
e420友人の態度	84	32
e425知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員の態度	78	47
e430権限をもつ立場にある人々の態度	70	81
e435下位の立場にある人々の態度	54	104
e440対人サービス提供者の態度	76	69
e445よく知らない人の態度	54	96
e450保健の専門職者の態度	78	62
e455その他の専門職者の態度	77	70
e460社会的態度	54	98
e465社会的規範・慣行・イデオロギー	50	116
e510消費財生産のためのサービス・制度・政策	48	132
e515建築・建設に関連するサービス・制度・政策	32	154
e520土地計画に関連するサービス・制度・政策	26	161
e525住宅供給サービス・制度・政策	50	125

e530公共事業サービス・制度・政策	52	106
e535コミュニケーションサービス・制度・政策	54	80
e540交通サービス・制度・政策	64	78
e545市民保護サービス・制度・政策	54	101
e550司法サービス・制度・政策	50	117
e555団体と組織に関するサービス・制度・政策	48	130
e560メディアサービス・制度・政策	52	101
e565経済に関するサービス・制度・政策	52	121
e570社会保障サービス・制度・政策	76	89
e575一般的な社会的支援サービス・制度・政策	80	49
e580保健サービス・制度・政策	80	48
e585教育と訓練のサービス・制度・政策	80	55
e590労働と雇用のサービス・制度・政策	63	109
e595政治的サービス・制度・政策	48	127

注 「必要の程度」は各項目に対する中央値を示し、「不要」は各項目に対する度数を示している

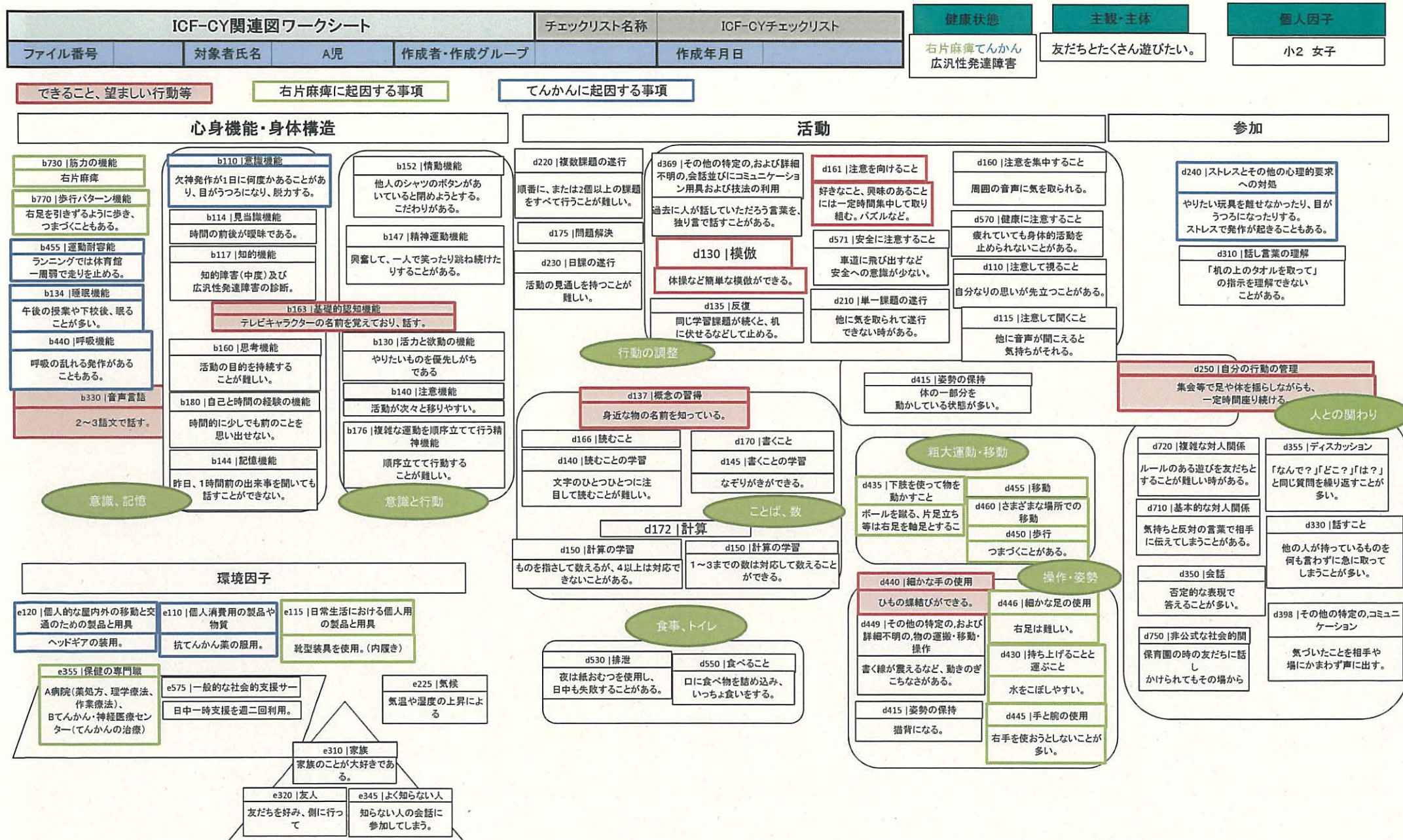
表7-7 抽出された分類項目の一覧(第一段階)

心身機能	身体構造	活動と参加	環境因子
b110意識機能	s110脳の構造	d110注意して視ること	e110個人消費用の製品や物質
b114見当識機能	s120脊髄と関連部位の構造	d115注意して聞くこと	e115日常生活における個人用の製品と用具
b117知的機能	s140交感神経系の構造	d120その他の目的のある感覚	e120個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具
b122全般的な心理社会的機能	s150副交感神経系の構造	d130模倣	e125コミュニケーション用の製品と用具
b125素質と個人特有の機能	s240外耳の構造	d131物品を使うことを通しての学習	e130教育用の製品と用具
b126気質と人格の機能	s250中耳の構造	d132情報の獲得	e140文化・レクリエーション・スポーツ用の製品と用具
b130活力と欲動の機能	s260内耳の構造	d133言語の習得	e250音
b134睡眠機能	s310鼻の構造	d134付加的言語の習得	e310家族
b140注意機能	s320口の構造	d135反復	e315親族
b144記憶機能	s330咽頭の構造	d137概念の習得	e320友人
b147精神運動機能	s340喉頭の構造	d140読むことの学習	e325知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員
b152情動機能	s420免疫系の構造	d145書くことの学習	e330権限を持つ立場にある人々
b156知覚機能	s430呼吸器系の構造	d150計算の学習	e340対人サービス提供者
b160思考機能	s520食道の構造	d155技能の習得	e345よく知らない人
b163基礎的認知機能	s530胃の構造	d160注意を集中すること	e355保健の専門職
b164高次認知機能	s610尿路系の構造	d161注意を向けること	e360その他の専門職
b167言語に関する精神機能	s620骨盤底の構造	d163思考	e410家族の態度
b172計算機能	s710頭頸部の構造	d166読むこと	e415親族の態度
b176複雑な運動を順序を立てて行う精神	s720肩部の構造	d170書くこと	e420友人の態度
b180自己と時間の経験の機能	s730上肢の構造	d172計算	e425知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員の態度
b210視覚機能	s740骨盤部の構造	d175問題解決	e430権限をもつ立場にある人々の態度
b215目に付属する構造の機能	s750下肢の構造	d177意思決定	e440対人サービス提供者の態度
b230聴覚機能	s760体幹の構造	d210単一課題の遂行	e450保健の専門職者の態度
b235前庭機能	s770運動に関連したその他の筋骨格構造	d220複数課題の遂行	e455その他の専門職者の態度
b250味覚		d230日課の遂行	e535コミュニケーションサービス・制度・政策
b255嗅覚		d240ストレスとその他の心理的要求への対処	e540交通サービス・制度・政策
b260固有受容覚		d250自分の行動の管理	e570社会保障サービス・制度・政策
b265触覚		d310話し言葉の理解	e575一般的な社会的支援サービス・制
b270温度やその他の刺激に関連した感		d315非言語的メッセージの理解	e580保健サービス・制度・政策
b280痛みの感覚		d325書き言葉によるメッセージの理解	e585教育と訓練のサービス・制度・政策
b310音声機能		d330話すこと	e590労働と雇用のサービス・制度・政策
b320構音機能		d331言語以前の発語(喃語の表出)	
b330音声言語(発話)の流暢性とリズムの機能		d332歌うこと	
b340代替性音声機能		d335非言語的メッセージの表出	
b440呼吸機能		d345書き言葉によるメッセージの表出	
b455運動耐容能		d350会話	
b510摂食機能		d360コミュニケーション用具および技法の利用	
b525排便機能		d410基本的な姿勢の変換	
b530体重維持機能		d415姿勢の保持	
b550体温調節機能		d420乗り移り(移乗)	
b620排尿機能		d430持ち上げることと運ぶこと	
b710関節の可動性の機能		d440細かな手の使用	
b715関節の安定性の機能		d445手と腕の使用	
b720骨の可動性の機能		d446細やかな足の使用	
b730筋力の機能		d450歩行	
b735筋緊張の機能		d455移動	
b740筋の持久性機能		d460さまざまな場所での移動	
b750運動反射機能		d465用具を用いての移動	
b755不随意運動反応機能		d470交通機関や手段の利用	
b760随意運動の制御機能		d510自分の身体を洗うこと	
b761自発的運動		d520身体各部の手入れ	
b765不随意運動の機能		d530排泄	
b770歩行パターン機能		d540更衣	
b780筋と運動機能に関連した感覚		d550食べること	
		d560飲むこと	
		d570健康に注意すること	
		d571安全に注意すること	
		d640調理以外の家事	
		d710基本的な対人関係	
		d720複雑な対人関係	
		d730よく知らない人との関係	
		d740公的な関係	
		d750非公式な社会的関係	
		d760家族関係	
		d770親密な関係	
		d810非公式な教育	
		d815就学前教育	
		d816就学前教育時の生活や課外活動	
		d820学校教育	
		d825職業訓練	
		d835学校生活や関連した活動	
		d880遊びへの取組	
		d920レクリエーションとレジャー	

表7-8 再抽出された分類項目の一覧(第二段階)

心身機能	身体構造	活動と参加	環境因子
b110意識機能	s110脳の構造	d110注意して視ること	e110個人消費用の製品や物質
b114見当識機能	s120脊髄と関連部位の構造	d115注意して聞くこと	e115日常生活における個人用の製品と用具
b117知的機能	s140交感神経系の構造	d120その他の目的のある感覚	e120個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具
b122全般的な心理社会的機能	s150副交感神経系の構造	d130模倣	e125コミュニケーション用の製品と用具
b125素質と個人特有の機能	s210 眼窩の構造	d131物品を使うことを通しての学習	e130教育用の製品と用具
b126気質と人格の機能	s220 眼球の構造	d132情報の獲得	e140文化・レクリエーション・スポーツ用の製品と用具
b130活力と欲動の機能	s230 目の周囲の構造	d133言語の習得	e150 公共の建物の設計・建設用の製品と用具
b134睡眠機能	s240外耳の構造	d134付加的言語の習得	e240 光
b140注意機能	s250中耳の構造	d135反復	e250音
b144記憶機能	s260内耳の構造	d137概念の習得	e310家族
b147精神運動機能	s310鼻の構造	d140読むことの学習	e315親族
b152情動機能	s320口の構造	d145書くことの学習	e320友人
b156知覚機能	s330咽頭の構造	d150計算の学習	e325知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員
b160思考機能	s340喉頭の構造	d155技能の習得	e330権限を持つ立場にある人々
b163基礎的認知機能	s420免疫系の構造	d160注意を集中すること	e340対人サービス提供者
b164高次認知機能	s430呼吸器系の構造	d161注意を向けること	e345よく知らない人
b167言語に関する精神機能	s520食道の構造	d163思考	e355保健の専門職
b172計算機能	s530胃の構造	d166読むこと	e360その他の専門職
b176複雑な運動を順序を立てて行う精神	s610尿路系の構造	d170書くこと	e410家族の態度
b180自己と時間の経験の機能	s620骨盤底の構造	d172計算	e415親族の態度
b210視覚機能	s710頭頸部の構造	d175問題解決	e420友人の態度
b215目に付属する構造の機能	s720肩部の構造	d177意思決定	e425知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員の態度
b220目とそれに付属する構造に関連した	s730上肢の構造	d210単一課題の遂行	e430権限をもつ立場にある人々の態度
b230聴覚機能	s740骨盤部の構造	d220複数課題の遂行	e440対人サービス提供者の態度
b235前庭機能	s750下肢の構造	d230日課の遂行	e450保健の専門職者の態度
b250味覚	s760体幹の構造	d240ストレスとその他の心理的要求への対処	e455その他の専門職者の態度
b255嗅覚	s770運動に関連したその他の筋骨格構造	d250自分の行動の管理	e535コミュニケーションサービス・制度・政策
b260固有受容覚		d310話し言葉の理解	e540交通サービス・制度・政策
b265触覚		d315非言語的メッセージの理解	e570社会保障サービス・制度・政策
b270温度やその他の刺激に関連した感覚機能		d320 公式手話によるメッセージの理解	e575一般的な社会的支援サービス・制度・政策
b280痛みの感覚		d325書き言葉によるメッセージの理解	e580保健サービス・制度・政策
b310音声機能		d330話すこと	e585教育と訓練のサービス・制度・政策
b320構音機能		d331言語以前の発語(喃語の表出)	e590労働と雇用のサービス・制度・政策
b330音声言語(発話)の流暢性とリズムの機能		d332歌うこと	
b340代替性音声機能		d335非言語的メッセージの表出	
b440呼吸機能		d340 公式手話によるメッセージの表出	
b455運動耐容能		d345書き言葉によるメッセージの表出	
b510摂食機能		d350会話	
b525排便機能		d355 ディスカッション	
b530体重維持機能		d360コミュニケーション用具および技法の利用	
b550体温調節機能		d410基本的な姿勢の変換	
b620排尿機能		d415姿勢の保持	
b710関節の可動性の機能		d420乗り移り(移乗)	
b715関節の安定性の機能		d430持ち上げることと運ぶこと	
b730筋力の機能		d440細かな手の使用	
b735筋緊張の機能		d445手と腕の使用	
b760随意運動の制御機能		d446細やかな足の使用	
b761自発的運動		d450歩行	
b770歩行パターン機能		d455移動	
		d460さまざまな場所での移動	
		d465用具を用いての移動	
		d470交通機関や手段の利用	
		d510自分の身体を洗うこと	
		d520身体各部の手入れ	
		d530排泄	
		d540更衣	
		d550食べること	
		d560飲むこと	
		d570健康に注意すること	
		d571安全に注意すること	
		d620 物品とサービスの入手	
		d640調理以外の家事	
		d710基本的な対人関係	
		d720複雑な対人関係	
		d730よく知らない人との関係	
		d740公的な関係	
		d750非公式な社会的関係	
		d760家族関係	
		d770親密な関係	
		d810非公式な教育	
		d815就学前教育	
		d816就学前教育時の生活や課外活動	
		d820学校教育	
		d825職業訓練	
		d835学校生活や関連した活動	
		d840 見習研修(職業準備)	
		d860 基本的な経済的取引	
		d880遊びへの取組	
		d920レクリエーションとレジャー	
削除した項目			
b720骨の可動性の機能			
b740筋の持久性機能			
b750運動反射機能			
b755不随意運動反応機能			
b765不随意運動の機能			
b780筋と運動機能に関連した感覚			
※網掛け部分は追加した項目			





**意識、記憶**

**意識と行動**

**行動の調整**

**ことば、数**

**食事、トイレ**

**組大運動・移動**

**操作・姿勢**

**人との関わり**

図7-2 A児のICF関連図



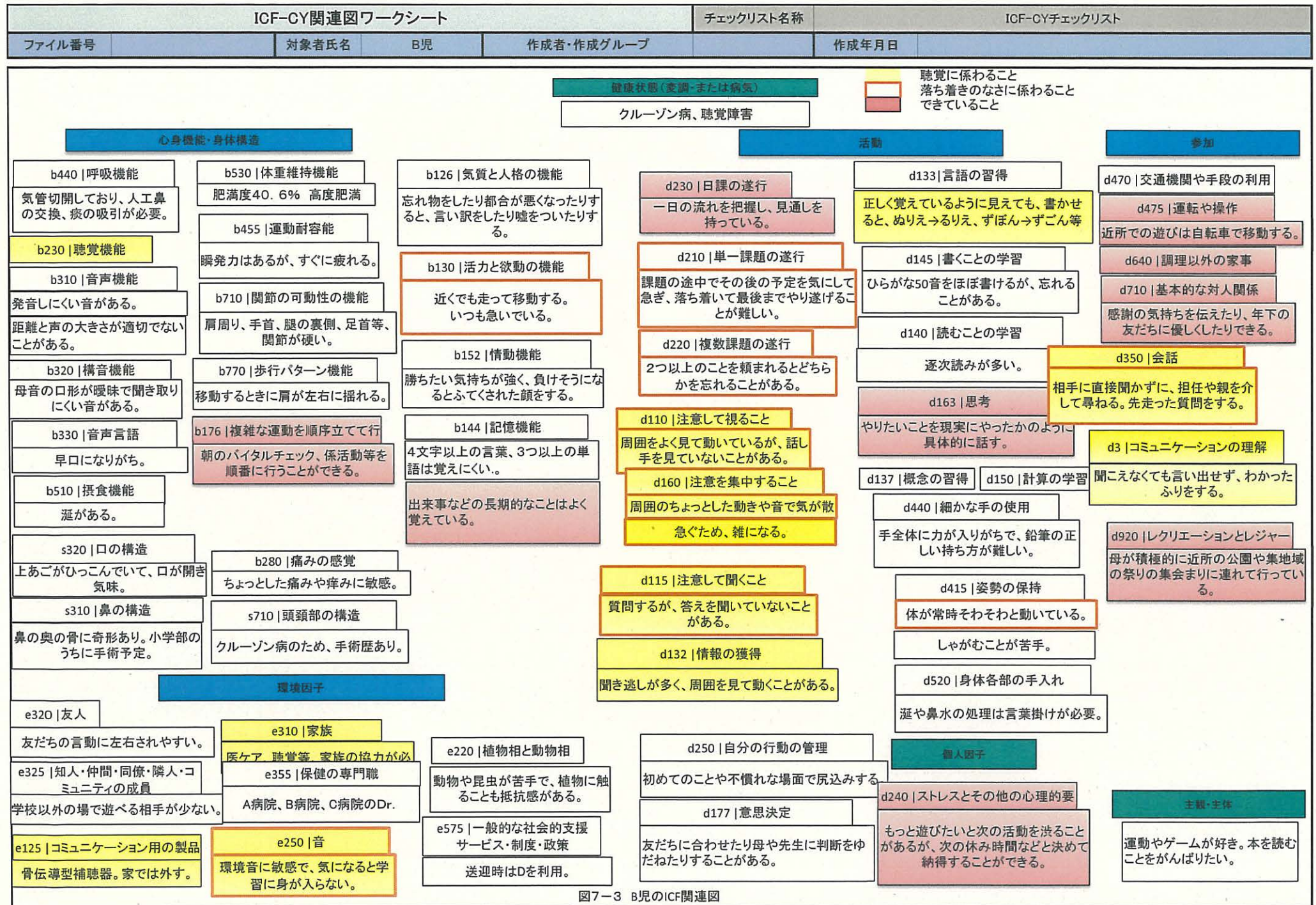


図7-3 B児のICF関連図



ICF-CY関連図ワークシート(※修正前)				チェックリスト名称	ICF-CYチェックリスト
ファイル番号	対象者氏名	C児	作成者・作成グループ		作成年月日

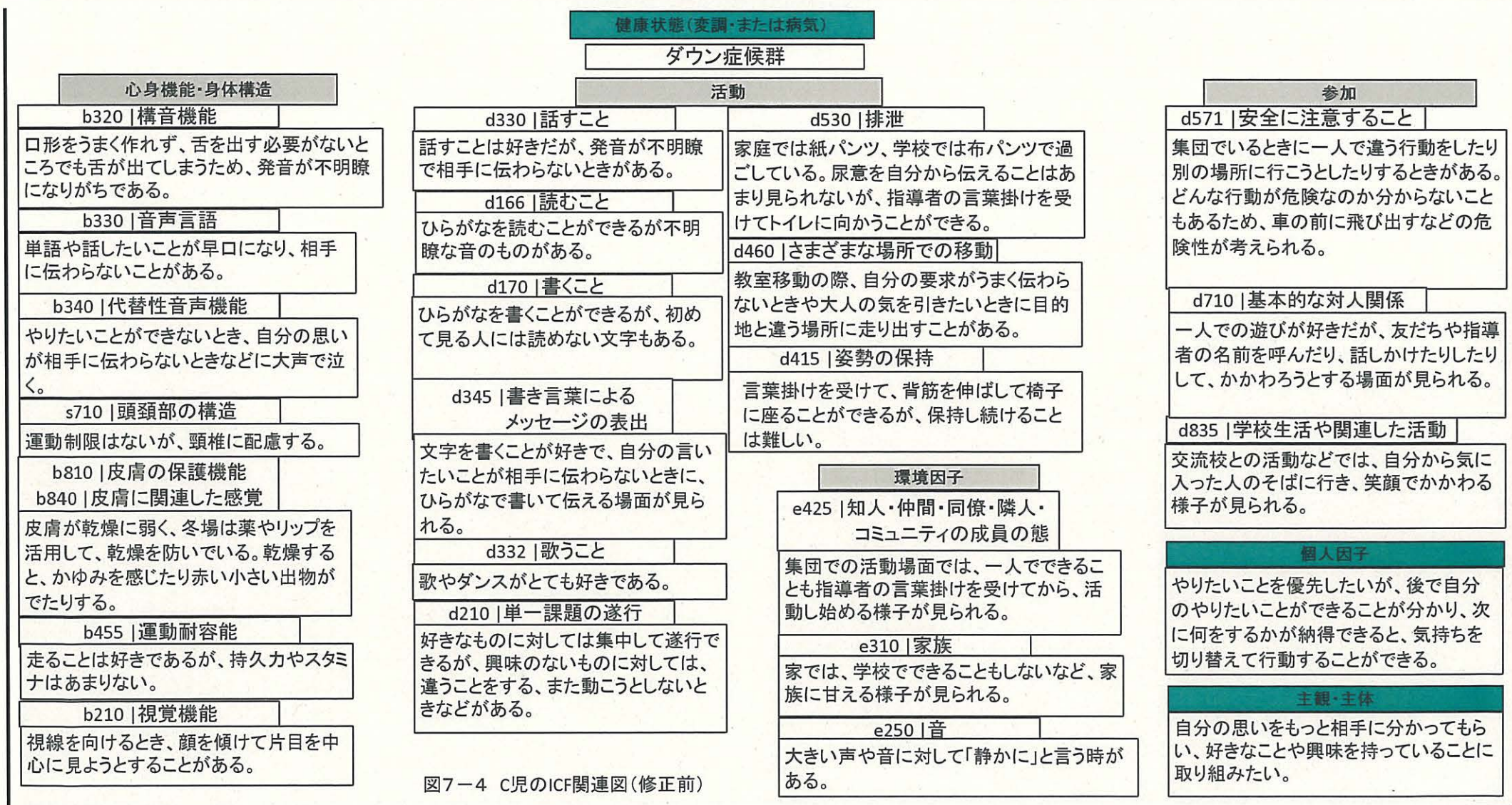


図7-4 C児のICF関連図(修正前)



ICF-CY関連図ワークシート(※修正後)			チェックリスト名称	ICF-CYチェックリスト
ファイル番号	対象者氏名	C児	作成者・作成グループ	作成年月日

心身機能・身体構造		健康状態(変調または病状)		ダウン症候群		精神発達遅滞	
<b>b117   知的機能</b> KIDS:2歳9ヶ月 【9歳10ヵ月現在(4年生)】	<b>b163   基礎的認知機能</b> 身近な人や物の名前、動詞などが分かり、話すことができる	<b>s330   咽頭の構造</b> 舌の動きがうまくできない音がある	<b>b330   音声言語</b> 話したいことが早口で、相手に伝わらないときがある	<b>b210   視覚機能</b> 先天性眼振 顔を傾けて片目で見ようとする ことがある(右目:視力低下?)	<b>b810   皮膚の保護機能</b> 皮膚が乾燥に弱い	<b>s710   頭頸部の構造</b> 運動制限はないが、頸椎に配慮する	
<b>b122   全般的な心理社会的機能</b> 抱っこを求めるなど大人への愛着行動が多い	<b>b160   思考機能</b> キャラクターの真似などをして自分の世界に入ることがある	<b>s320   口の構造</b> 口形をうまく作れない音がある	<b>b340   代替性音声機能</b> やりたいことができないとき、自分の思いが伝わらないときに大声で泣く		<b>s810   皮膚の各部の構造</b> 乾燥しすぎると、頬のあたりに赤い発疹がでる	<b>b235   前庭機能</b> 高いところが苦手である	
		<b>b320   構音機能</b> 発音が不明瞭な音がある			<b>b840   皮膚に関連した感覚</b> 乾燥するとかゆみを感じる	<b>b455   運動耐容能</b> 持久力やスタミナはあまりない	
<b>活動・参加</b>							
<b>d710   基本的な対人関係</b> 集団より、一人での遊びが好き 周りの人の名前を呼んでかわろうとする	<b>d177   意思決定</b> いくつかの課題の中から自分がやりたいものを選択できる	<b>d132   情報の獲得</b> 興味を持った人に「名前」と言って名前を尋ねることができる	<b>d330   話すこと</b> 伝えたいことをたくさん話す やりたくないことに「なし」と言う	<b>d110   注意して視ること</b> 当番のとき、友だちの前などで、目を閉じることが多い	<b>d835   学校生活や関連した活動</b> 児童生徒会活動などでは静かに椅子に座っていることができる	<b>d415   姿勢の保持</b> 背筋を伸ばしたまま保持し続けることは難しい	
<b>d530   排泄</b> 指導者や友だちの誘いを受け、トイレに行くことができる 尿意を自分から伝えることはあまりない	<b>d137   概念の習得</b> 色を区別して名前を話すことができる	<b>d310   話し言葉の理解</b> 指導者の簡単な話し言葉を理解している	<b>d350   会話</b> 単語、2語文でのやりとりができる	<b>d161   注意を向けること</b> 一定の時間、指導者に注意を向け続けるのは難しい	<b>d440   細かな手の使用</b> 曲線をほぼ線に沿ってはさみで切ることができる 紙の端を合わせて折ることができる	<b>d445   手と腕の使用</b> ボールをつくことができる	
<b>d550   食べること</b> 静かに食べることができる よくかんでいないことが多い	<b>d130   模倣</b> 初めて見るものは模倣しないでじっくり見て覚える	<b>d345   書き言葉によるメッセージの表出</b> 文字を書いて言葉を伝える	<b>d133   言語の習得</b> 繰り返し学習で、単語や二語文の習得が可能である。	<b>d115   注意して聞くこと</b> 下を向いているが話を聞いていることが多い	<b>d640   調理以外の家事</b> ほうきとちりとりでごみを集めることができる 雑巾を絞ることができる	<b>d430   持ち上げることと運ぶこと</b> 机を腰で支えて運ぶことができる	
<b>d540   更衣</b> 服の裾を丁寧にズボンにしまうことができる	<b>d135   反復</b> 反復しすぎると飽きてしまう	<b>d170   書くこと</b> ひらがなを書くことができる 上手く表せないひらがながある	<b>d331   言語以前の発語(喃語の表出)</b> 集中しているときに声を出し続ける	<b>d150   計算の学習</b> 10までの数を順番に並べ、個数が書いたカードを置くことが大体できる		<b>d435   下肢を使って物を動かすこと</b> バッテリーカーのボタンを足で踏みながら進むことができる	
<b>d520   身体各部の手入れ</b> 歯磨きは、ほぼ学校でしか行っていない	<b>d250   自分の行動の管理</b> やりたいことが優先しがちになる	<b>d145   書くことの学習</b> 文字を書く学習が好きである	<b>d140   読むことの学習</b> ひらがなの文字を1音ずつ読み、いくつかの単語は理解している	<b>d172   計算</b> 10までの数を大体かぞえることができる 具体物との対応は間違えるときがある	<b>d155   技能の習得</b> 興味があり、動き方が理解できた		
<b>d210   単一課題の遂行</b> 好きなものに対して集中して取り組むことができる	<b>d175   問題解決</b> やりたくないときには動こうとしなかったりその場から離れたりする	<b>d880   遊びにたずさわること</b> ままごと、歌・ダンス、かた、文字を書いて遊ぶことが好き	<b>d166   読むこと</b> ひらがなと、いくつかのカタカナを	<b>d335   非言語的メッセージの表出</b> 「ビザ」「くさい」など自分なりのジェスチャーを持っている	<b>d340   公式手話によるメッセージの表出</b> 「おわり」など手話で行うことができる	<b>d134   付加的言語の習得</b> 手話やジェスチャーの学習にはあまり興味がない	
<b>d230   日課の遂行</b> 日課に見通しを持っている その場にはいるが動こうとしない時がある	<b>d460   さまざまな場所での移動</b> 教室移動の際、目的地と違う場所に走り出すことがある	<b>d332   歌うこと</b> 歌うことが好き みんなと一緒に歌うことはほぼない					
	<b>d571   安全に注意すること</b> どんな行動が危険なのか分かっていない部分がある	<b>d131   物(もの)を使うことを通しての学習</b> カードでの学習が好きである					
<b>環境因子</b>							
<b>e310   家族</b> 学校でできることも家ではしないなど、家族に甘える	<b>e245   時間的変化</b> 時計の見方がわからない	<b>e125   コミュニケーション用の製品と用具</b> コミュニケーション手段を身に付ける必要がある	<b>e250   音</b> 大きい声や音に対して「静かに」と言う時がある	<b>e575   一般的な社会的支援サービス・制度・政策</b> 日中一時支援を利用している	<b>個人因子</b> 次に何をするか納得できると、気持ちを切り替えて行動することができる		<b>主観・主体</b> 自分の思いをもっと分かってほしい 好きなことや興味を持っていることに取り組みたい
<b>e325   知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員</b> 集団場面で、一人でできることも、みんなと一緒にやらない場面があ		<b>e130   教育用の製品と用具</b> 機械の操作が好きである パソコンに興味を持っている					

図7-5 C児のICF関連図(修正)



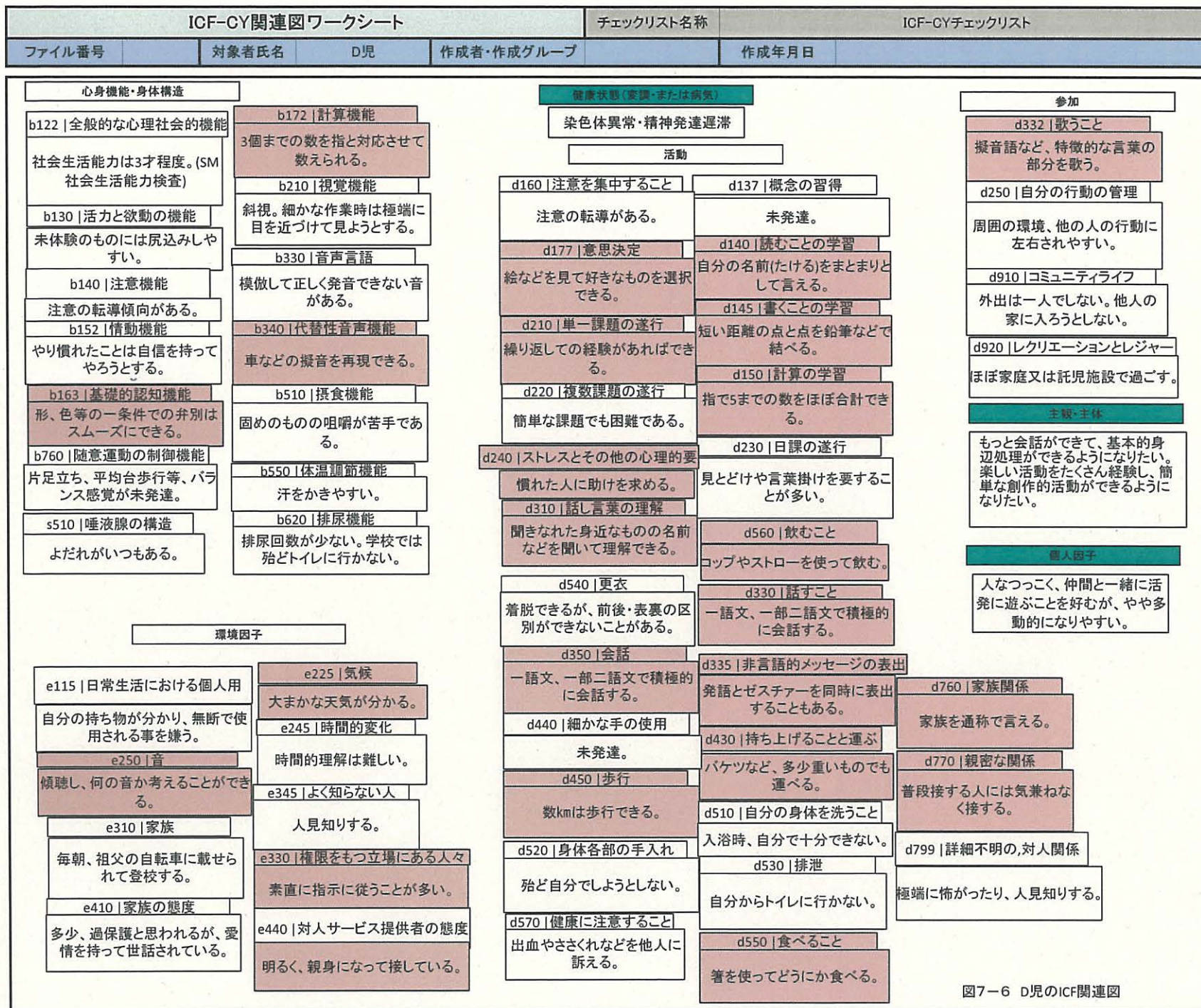


図7-6 D児のICF関連図

## 第8章 実態把握時の障害種別の観点検討のツールとしての活用に関する研究

### 1. はじめに

2007年の学校教育法改正により、従前の盲学校・聾学校・養護学校は、特別支援学校とされ、盲学校・聾学校・養護学校の目的の一部に含まれていた「その欠陥を補うため」とされていた記述は、特別支援学校の目的の一部として「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために」と改められた。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編<sup>1)</sup>において、特別支援教育における指導の対象となる「障害による学習上又は生活上の困難」は、WHOのICFと関連づけてとらえる必要性について言及されている。すなわち、心身機能・身体構造や活動、参加から構成される生活機能との関連で障害を把握することが大切であり、個人因子や環境因子等との関わりなども踏まえて、個々の「障害による学習上又は生活上の困難」を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関との連携の在り方を検討したりする重要性が述べられた。なお、『障害』による学習上又は生活上の困難」での「障害」とはICFでの「機能障害（構造障害を含む）」・「活動制限」・「参加制約」の包括概念ではなく、視覚障害・知的障害等の障害種<sup>1), 2)</sup>を指す。

ICFは、その基本的な考え方を押さえながらICFの分類項目を用いることで見落としなく全体像をつかむものとして役立つとされる<sup>4)</sup>。第3章で述べたとおり、特別支援教育分野における活用の状況は多様であるが、その成果としては多面的・総合的な子どもの理解が可能となることが示されている。一方、児童期の発達の変化へ対応するため、ICFの派生分類としてICF-CYが開発された。第1章で述べたとおり、ICF-CYは、概念モデルはICFと同様だが、児童期に合わせて分類項目の充実化が図られたものである。活用の仕方の一つとして、分類項目を使用する場合は、ICFよりもICF-CYのほうが、学習指導要領等の解説に示された内容との適合性が高いことが報告されている<sup>5)</sup>。

「障害による学習上又は生活上の困難」については、これまで特別支援教育における位置づけ等に関する言及<sup>6)</sup>は見られるものの、具体的な把握の仕方について検討したものは見当たらない。そこで、第7章で報告したとおり、著者らは、個々の障害による学習上又は生活上の困難を大まかに把握する際の観点を探るため、ICF-CYの第2レベルの分類項目283項目について、ビジュアルアナログスケールを用いて、特定のケースを想定しながら、それぞれの必要の程度を尋ねる調査を行った。その結果、必要度の程度が高く、且つ不要と回答された割合が低い分類項目182項目が抽出され、さらに、ケースに想定された障害種のばらつきから188項目を再抽出し、筆者らはそれらを用いてICF-CYチェックリストを作成した。

前述のとおり、ICFはケースの全体像をつかむものとされる一方で、実際の活用のためには、関節リウマチ、腰痛等、疾患別の項目のセットである「コアセット」の開発が国際的に取り組まれている<sup>7), 8), 9)</sup>。特別支援教育においては、個別の教育支援計画作成時の実態把握とその際の医療関係者との連携のためのツールとして用いられる、ICFの中の環境因子の一部を取り入れて作成した独自のチェックリスト<sup>10)</sup>や、寄宿舎での支援を想定して作成した独自の項目のセット<sup>11)</sup>等が報告されている。

他方、特別支援教育においては、障害のある子どもの障害の特徴を固定的にとらえない

よう注意し、個々のニーズに合わせた指導や支援を検討するよう示されている<sup>12)</sup>。一方で、障害種別毎の専門性の必要性も指摘されている<sup>13)</sup>。実際の指導等により役立てやすくするためには障害種別の特徴を検討する必要があると考えられる。

障害種の中で、知的障害については、認知や言語などにかかわる知的能力や、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力が同年齢の児童生徒に求められるほどまでには至っておらず、特別な支援や配慮が必要な状態であり、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があるといわれている。知的障害があることによる学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいこと等が指摘されており、各教科等を合わせた「作業学習」等の指導が効果的であることが指摘されている<sup>14)</sup>。

また、特別支援学校学習指導要領における教科指導についての示し方において、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱のある児童生徒を教育する特別支援学校では、各障害種の特徴に基づいた配慮点のみが述べられているのに対し、知的障害のある児童生徒を教育する特別支援学校においては、別の教科の目標と内容そのものが示されており<sup>15)</sup>、実際の指導のための教育課程編成において、知的障害の有無がたいへん重要な要件となっていることが分かる。

一方、中央教育審議会の下部組織から報告された障害種別の合理的配慮の観点<sup>16)</sup>における「学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮」については、視覚障害や聴覚障害が見えにくさや聞こえにくさを補うための指導等について記述されるなど、機能障害に直接かかわる内容の記述が多いのに対し、知的障害については、「できるだけ実生活につながる技術や態度を身に付けられるようにするとともに、社会生活上の規範やルールを理解を促すための指導を行う。」と記述され、他の障害種との質的な違いがうかがえる。

そこで、本研究においては、学校教育において重要な要件となる対象児の知的障害の有無により、教職員が「障害による学習又は学習上の困難」を把握する観点がどのように異なるのかを ICF-CY の分類項目を用いて分析することを目的とした。

## 2. 方法

第7章において報告した、ICF-CY の分類項目に関する障害による学習上又は生活上の困難を把握する際の必要の程度に問うた調査における 351 件の回答について、回答の際に想定したケースに知的障害があると回答した回答者群(197 名、以下、知的障害あり群)と知的障害がないと回答した群(154 名、以下、知的障害なし群)の特徴を比較するために、先行研究<sup>17)</sup>を参考にして次のような方法で分析を行った。なお、特別支援教育においては、子どもの主な障害を押さえた上で他の種別の障害が加わると重複障害として整理される。したがって、知的障害の有無については、その過程において把握されている。

まず著者らは因子構造の比較のための枠組を得るために、同調査の第一段階として量的な手続きに基づいて抽出した ICF-CY の分類項目 182 項目について、探索的因子分析を行った。生成されたスクリープロットでのグラフの傾きから、固有値の減少が大きいと判断された第4因子までで分析を進めることにした。次に最尤法で因子抽出し、プロマックス回転を行った。単純化構造とするために、負荷量 0.5 未満の項目及び複数の因子に 0.5 以

上の負荷量を持つ項目を削除して因子分析を2回繰り返し、4因子106項目を得た。

確認的因子分析では、第1～3因子についてはそれぞれ負荷量が高い上位6項目を観測変数とし、第4因子については負荷量0.5以上の4項目を観測変数として、多母集団の同時分析を行った。モデルの適合度指標及び共分散の2群間での比較のため、各因子からの観測変数への影響が双方で全て等しくなる制約を置いた「測定不変モデル」を選択し、2群間の因子の分散と因子平均及び因子間の共分散を比較し、各群の回答傾向を検討した。

測定不変モデルが成立したため、平均構造を導入した。2群間の因子平均を比較するため、全体群も含め、これら3群の各観測変数の切片の値を揃え、全体群の因子平均を0として、知的障害なし群と知的障害あり群との因子平均を比較した。なお、平均構造を導入しても、同じ「測定不変モデル」が選択されたので、因子の分散、因子間の共分散、観測変数へのパス係数に変化はない。

なお、分析にはSPSS 12.0J及びAmos ver.5.0を用い、両群のケースの該当障害種の比較及び回答者個人属性の比較には $\chi^2$ 検定を用いた。また、確認的因子分析後の因子の分散、因子間の共分散及び因子平均の両群の比較にはt検定を用いた。有意水準は、 $p<0.05$ とした。



### 3. 結果

#### 3. 1 回答時に想定したケースの属性及び回答者の個人属性

回答の際に想定したケースの障害種別（複数回答可）、在籍機関について表8・1，8・2に示す。

表8・1 回答の際に想定したケースの該当障害種別等  
(単位：人、複数回答あり)

障害種別	知的障害 なし群	知的障害 あり群
視覚障害	7	18
聴覚障害	15	24
肢体不自由	80	122
病弱・身体虚弱	40	21
言語障害	0	13
情緒障害	3	2
自閉症	7	39
LD	4	3
ADHD	2	9
高機能自閉症	4	10
障害に関する診断名なし	4	1
その他	31	2

※註 群間の比較は $\chi^2$ 検定を実施した

\*\*\*  $p<0.001$

表 8-2 回答の際に想定したケースの在籍機関（単位：人）

在籍機関	知的障害 なし群	知的障害 あり群
特別支援学校幼稚部	4	2
特別支援学校小学部	47	88
特別支援学校中学部	42	52
特別支援学校高等部	56	64
特別支援学校専攻科	1	0
幼稚園	0	0
保育所	1	0
小学校通常の学級	2	0
小学校特別支援学級	4	0
小・通常の学級・通級利用	1	0
中学校通常の学級	2	0
中学校特別支援学級	1	0
中・通常の学級・通級利用	0	0
高等学校	0	0
高等教育機関	0	0
その他	4	5

※註 群間の比較は $\chi^2$ 検定を実施した

\* :p<0.05

知的障害の有無で分けた両群のケース数については、病弱・身体虚弱、言語障害、自閉症、その他について、有意な差が見られた( $p<0.001$ )。その他としては、広汎性発達障害、欠養護・虐待等の記述があった。在籍機関については、特別支援学校小学部、小学校特別支援学級について、2群間で有意な差が見られた( $p<0.05$ )。その他の属性については有意な差はなかった。

また、訪問教育利用の際の訪問先については、知的障害がない群では、自宅が2名、施設又は病院が2名であり、知的障害がある群では、それぞれ8名と0名であった。また寄宿舍利用の有無については、知的障害がない群では21名、知的障害がない群では18名であった。

知的障害あり群と知的障害なし群の2群間において、知的障害あり群の回答者が知的障害( $p<0.001$ )、自閉症( $p<0.01$ )にかかわった経験が有意に多く、知的障害なし群の回答者が病弱・虚弱( $p<0.05$ )が有意に多いことが認められた。

### 3. 2 探索的因子分析

表8-3に探索的因子分析の結果を示す。4因子の累積寄与率は55.82%であった。なお、ICF及びICF-CYの全項目は、b(心身機能)、s(身体構造)、d(活動と参加)、e(環境因子)の意のアルファベットと数値との組み合わせによって、コード化されている。

表8-3 探索的因子分析の結果

項目	I	II	III	IV	h2
d166 読むこと	0.909	0.220	0.202	0.182	0.862
d170 書くこと	0.907	0.211	0.190	0.166	0.863
d145 書くことの学習	0.873	0.285	0.184	0.151	0.788
d175 問題解決	0.870	0.182	0.279	0.157	0.780
d140 読むことの学習	0.849	0.342	0.203	0.150	0.742
d220 複数課題の遂行	0.846	0.206	0.323	0.111	0.731
d325 書き言葉によるメッセージの理解	0.834	0.197	0.310	0.254	0.724
d230 日課の遂行	0.834	0.266	0.264	0.164	0.700
d345 書き言葉によるメッセージの表出	0.812	0.231	0.287	0.189	0.667
d330 話すこと	0.808	0.304	0.258	0.168	0.656
d350 会話	0.788	0.218	0.291	0.149	0.627
d250 自分の行動の管理	0.777	0.271	0.363	0.125	0.614
d210 単一課題の遂行	0.774	0.335	0.316	0.117	0.607
d163 思考	0.771	0.278	0.329	0.233	0.601
d155 技能の習得	0.769	0.455	0.198	0.106	0.653
d177 意思決定	0.732	0.347	0.346	0.100	0.556
d360 コミュニケーション用具および技法の利用	0.725	0.384	0.374	0.167	0.550
d137 概念の習得	0.721	0.422	0.290	0.187	0.549
d240 ストレスとその他の心理的要求への対処	0.721	0.211	0.395	0.154	0.544
b172 計算機能	0.714	0.364	0.215	0.176	0.529
d470 交通機関や手段の利用	0.713	0.395	0.267	0.103	0.537
d710 基本的な対人関係	0.703	0.220	0.390	0.127	0.519
d310 話し言葉の理解	0.657	0.331	0.356	0.223	0.452
d730 よく知らない人との関係	0.646	0.150	0.476	0.182	0.502
b164 高次認知機能	0.641	0.311	0.357	0.238	0.433
b180 自己と時間の経験の機能	0.641	0.353	0.331	0.222	0.434
d570 健康に注意すること	0.636	0.337	0.352	0.171	0.427
d332 歌うこと	0.632	0.467	0.274	0.251	0.467
d640 調理以外の家事	0.620	0.268	0.406	0.080	0.431
d720 複雑な対人関係	0.617	0.065	0.459	0.155	0.492
d720 複雑な対人関係	0.617	0.065	0.459	0.155	0.492
d720 複雑な対人関係	0.617	0.065	0.459	0.155	0.492
d720 複雑な対人関係	0.617	0.065	0.459	0.155	0.492



	d571 安全に注意すること	0.617	0.388	0.308	0.122	0.417
	d520 身体各部の手入れ	0.616	0.452	0.286	0.159	0.440
	d315 非言語的メッセージの理解	0.606	0.457	0.338	0.197	0.435
	d160 注意を集中すること	0.579	0.412	0.275	0.167	0.382
	b176 複雑な運動を順序を立てて行う精神機能	0.577	0.481	0.309	0.303	0.429
	d825 職業訓練	0.552	0.236	0.472	0.212	0.386
	d161 注意を向けること	0.544	0.382	0.319	0.173	0.341
	b160 思考機能	0.515	0.296	0.398	0.221	0.319
動きや 感覚の 活用	d445 手と腕の使用	0.309	0.874	0.244	0.175	0.778
	d430 持ち上げることと運ぶこと	0.403	0.837	0.251	0.204	0.719
	d440 細かな手の使用	0.406	0.830	0.240	0.189	0.712
	d450 歩行	0.380	0.827	0.217	0.218	0.699
	d420 乗り移り(移乗)	0.366	0.825	0.251	0.252	0.686
	d455 移動	0.387	0.816	0.229	0.187	0.685
	d415 姿勢の保持	0.199	0.812	0.207	0.218	0.672
	d410 基本的な姿勢の変換	0.123	0.812	0.219	0.218	0.696
	d460 さまざまな場所での移動	0.420	0.800	0.234	0.216	0.665
	b770 歩行パターン機能	0.364	0.800	0.208	0.222	0.652
	d446 細やかな足の使用	0.429	0.767	0.254	0.211	0.617
	d465 用具を用いての移動	0.391	0.740	0.253	0.184	0.570
	d560 飲むこと	0.355	0.739	0.211	0.217	0.557
	d530 排泄	0.435	0.736	0.225	0.206	0.579
	b760 随意運動の制御機能	0.139	0.729	0.212	0.265	0.553
	d550 食べること	0.383	0.721	0.211	0.178	0.543
	d131 物品を使うことを通しての学習	0.407	0.719	0.253	0.238	0.541
	b210 視覚機能	0.262	0.705	0.200	0.357	0.519
	b710 関節の可動性の機能	0.039	0.701	0.174	0.232	0.549
	b510 摂食機能	0.069	0.701	0.175	0.286	0.540
	b761 自発的運動	0.168	0.683	0.344	0.272	0.503
	b265 触覚	0.117	0.660	0.228	0.322	0.471
	b765 不随意運動の機能	0.233	0.659	0.361	0.249	0.464
	b310 音声機能	0.364	0.655	0.249	0.454	0.508
	b235 前庭機能	0.288	0.644	0.260	0.400	0.457
	b260 固有受容覚	0.166	0.615	0.293	0.343	0.416
	d331 言語以前の発語(喃語の表出)	0.207	0.598	0.286	0.244	0.370
	b230 聴覚機能	0.263	0.595	0.163	0.468	0.452
	b340 代替性音声機能	0.335	0.568	0.345	0.385	0.389
	d120 その他の目的のある感覚	0.205	0.568	0.321	0.364	0.371
	b147 精神運動機能	0.302	0.555	0.212	0.253	0.324

	d110 注意して視ること	0.343	0.528	0.281	0.170	0.311
関係者の態度	e425 知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員の態度	0.382	0.139	0.798	0.253	0.666
	e440 対人サービス提供者の態度	0.280	0.295	0.781	0.223	0.618
	e415 親族の態度	0.299	0.201	0.770	0.250	0.595
	e450 保健の専門職者の態度	0.225	0.204	0.767	0.233	0.594
	e455 その他の専門職者の態度	0.243	0.173	0.766	0.228	0.593
	e315 親族	0.260	0.133	0.759	0.258	0.589
	e420 友人の態度	0.455	0.191	0.746	0.257	0.601
	e325 知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員	0.347	0.118	0.741	0.282	0.580
	e410 家族の態度	0.227	0.197	0.730	0.199	0.539
	e360 その他の専門職	0.154	0.232	0.716	0.270	0.532
	e320 友人	0.393	0.131	0.714	0.305	0.556
	e430 権限をもつ立場にある人々の態度	0.346	0.054	0.708	0.168	0.555
	e535 コミュニケーションサービス・制度・政策	0.313	0.288	0.697	0.319	0.496
	e585 教育と訓練のサービス・制度・政策	0.273	0.324	0.692	0.279	0.492
	e540 交通サービス・制度・政策	0.297	0.355	0.689	0.276	0.495
	e355 保健の専門職	0.125	0.308	0.686	0.241	0.513
	e330 権限を持つ立場にある人々	0.289	0.129	0.679	0.230	0.474
	e340 対人サービス提供者	0.170	0.417	0.665	0.184	0.524
	e575 一般的な社会的支援サービス・制度・政策	0.171	0.309	0.664	0.168	0.474
	e570 社会保障サービス・制度・政策	0.286	0.298	0.658	0.280	0.443
	e310 家族	0.198	0.161	0.644	0.166	0.420
	e580 保健サービス・制度・政策	0.152	0.336	0.639	0.237	0.449
	e110 個人消費用の製品や物質	0.317	0.336	0.636	0.279	0.427
	e140 文化・レクリエーション・スポーツ用の製品と用具	0.357	0.475	0.626	0.313	0.480
	d920 レクリエーションとレジャー	0.486	0.289	0.613	0.201	0.452
	e345 よく知らない人	0.281	0.213	0.608	0.309	0.383
	d810 非公式な教育	0.481	0.161	0.599	0.279	0.453
	e590 労働と雇用のサービス・制度・政策	0.441	0.310	0.598	0.223	0.415
	e115 日常生活における個人用の製品と用具	0.140	0.433	0.559	0.255	0.410
	d820 学校教育	0.347	0.176	0.505	0.219	0.285
耳と鼻の構造	s250 中耳の構造	0.244	0.374	0.347	0.988	0.980
	s260 内耳の構造	0.252	0.385	0.344	0.978	0.962
	s240 外耳の構造	0.249	0.377	0.363	0.946	0.900
	s310 鼻の構造	0.160	0.419	0.397	0.854	0.767
	固有値	34.538	12.601	10.585	3.919	
	寄与率(%)	25.498	11.172	9.843	9.310	

第1因子は、d172 計算、d 150 計算の学習、d166 読むこと、d170 書くこと等の項目の

負荷量が高く、学習に必要な基礎的な内容とその利用に関連する内容を表していると考え、「基礎学習とその利用」と命名した。第2因子は、d445 手と腕の使用、d430 持ち上げることと運ぶこと、d440 細かな手の使用、d450 歩行等の負荷量が高く、動きや感覚の活用に関連が深い内容であることから「動きや感覚の活用」因子とした。第3因子は、e425 知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員の態度、e440 対人サービス提供者の態度、e415 親族の態度、e450 保健の専門職者の態度等の負荷量が高いことから「関係者の態度」因子とした。第4因子は、s250 中耳の構造、s260 内耳の構造、s240 外耳の構造、s310 鼻の構造から構成されることから「耳と鼻の構造」因子とした。併せて信頼性の検討のために、クロンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、各因子とも、0.9 以上の内部一貫性がみられた。

### 3. 3 同時分析による因子構造の比較

同時分析による確認的因子分析を行って得られた各群のパス係数を図8・1（本章末参照）に示す。適合度指標は、測定不変モデル（CFI=0.905, PCFI=0.758, RMSEA=0.078, AIC=1583.155, BCC=1622.228）のほうが、制約を置かない場合（CFI=0.905, PCFI=0.726, RMSEA=0.08, AIC=1595.157, BCC=1639.812）よりモデルの適合度が高く、測定不変モデルでの因子構造の検討が可能であることが確認された。

#### 3. 3. 1 各群の分散の比較

表8・4に各群の分散の比較の結果を示す。知的障害あり群のほうが知的障害なし群よりも「動きや感覚の活用」因子の分散が、有意に小さく（ $p<0.05$ ）、個々の学習上又は生活上の困難を把握する際の観点として、動きや感覚の活用に関する捉え方について、回答者間の差が小さいことがうかがえた。

#### 3. 3. 2 各群の因子平均の比較

表8・5に、知的障害なし群と知的障害あり群の因子平均を示す。「動きや感覚の活用」因子の平均が、知的障害あり群が知的障害なし群よりも有意に大きかった（ $p<0.01$ ）。このことは、回答の際に想定したケースに知的障害がある場合のほうが、学習上又は生活上の困難を把握する際の観点として、動きや感覚の活用に関する内容についてより必要と考えていることを示すものである。

#### 3. 3. 3 各群の共分散の比較

表8・6に各群の共分散の比較の結果を示す。共分散については、知的障害なし群と知的障害あり群との間で有意差がある因子間の共分散は認められなかった。

表 8-4 各群の分散の比較

	知的障害なし群		知的障害あり群	
	分散	有意水準	分散	有意水準
基礎学習とその利用	1258.929	***	1414.95	***
	***		***	
動きや感覚の活用	1076.299	***	722.734	***
関係者の態度	651.041	***	630.007	***
耳と鼻の構造	1338.346	***	1322.64	***

※注 1 分散の有意水準は\*\*\*とした

\*\*\* :p&lt;0.001

\* :p&lt;0.05

※注 2 群間の比較はt検定を実施し、\*とした

表 8-5 各群の因子平均の比較（全体の因子平均を 0 とした場合）

	知的障害なし群	知的障害あり群
基礎学習とその利用	3.165	-2.474
動きや感覚の活用	-8.443	6.601
関係者の態度	-1.284	1.015
耳と鼻の構造	-3.023	2.343

※注 群間の比較はt検定を実施した

\*\* :p&lt;0.01

表 8-6 各群の共分散の比較

	知的障害なし群		知的障害あり群	
	共分散	有意水準	共分散	有意水準
基礎学習とその利用 $\longleftrightarrow$ 動きや感覚の活用	407.654	***	355.278	***
基礎学習とその利用 $\longleftrightarrow$ 関係者の態度	194.836		147.109	
基礎学習とその利用 $\longleftrightarrow$ 耳と鼻の構造	344.589		237.027	
動きや感覚の活用 $\longleftrightarrow$ 関係者の態度	97.091		200.822	***
動きや感覚の活用 $\longleftrightarrow$ 耳と鼻の構造	398.803	***	260.62	***
関係者の態度 $\longleftrightarrow$ 耳と鼻の構造	300.179	***	222.608	
※註 共分散の有意水準は***とした		***	:p<0.001	

#### 4. 考察

##### 4. 1 回答者の個人属性

知的障害あり群において、回答者の自閉症への関わりが多いことについては、特別支援学校（知的障害）において知的障害のある自閉症の児童生徒が多く在籍するという実態<sup>18)</sup>によるものと推察された。一方、知的障害なし群の回答者に病弱・身体虚弱への関わりが多いことについては今後の検討課題として捉えた。

##### 4. 2 探索的因子分析

探索的因子分析では、「基礎学習とその利用」因子、「動きや感覚の活用」因子、「関係者の態度」因子、「耳と鼻の構造」因子の4因子が得られた。

第1因子として抽出された「基礎学習とその利用」因子は、学校教育段階における学習の基礎的な内容であり、学齢期にある子どもの障害による学習上又は生活上の困難を把握する観点として、もっとも必要度が高いことが確認された。第2因子として抽出された「動きや感覚の活用」因子は、学習活動や日常生活動作等に必要な基礎的な内容であり、今回尋ねた、障害による学習上又は生活上の困難に関連の深い因子として考えられた。第3因子として抽出された「関係者の態度」因子は、ICF 及び ICF-CY では環境因子の1つとして捉えられる内容のものである。学習上又は生活上の困難さを把握する観点として、従前の ICIDH には含まれなかった環境因子を含む ICF-CY の項目を用いたことの特徴が表れたものと考えられる。また、環境因子の中でも、子どもの成長発達のためには養育者やサービス提供者等の関係者は重要なものとされている<sup>19)</sup>。第4因子として抽出された「耳と鼻の構造」因子は、学習活動や日常生活に必要な聴覚情報の収集やコミュニケーション等に関連のある因子と考えられた。

したがって、障害による学習上又は生活上の困難を把握する際の観点としては、学齢期

にある障害の子どもを対象にしていることを踏まえ、学校教育における基礎的内容や、学習活動や日常生活動作に必要な基礎的内容等が必要と考えられていると推測された。また、子ども自身のことだけでなく、子どもの学習や生活を支える周囲の人の関わり方の必要性の高さも推測された。

#### 4. 3 因子構造の比較

分散、因子間の共分散及び因子平均の比較から、知的障害なし群と知的障害あり群の因子構造の違いが推測され、学習上又は生活上の困難を把握する際の次のような観点について、違いが推測された。

「動きや感覚の活用」因子について、知的障害あり群のほうが知的障害なし群よりも分散が小さく、因子平均が大きいことから、学習上又は生活上の困難を把握する際の観点として、本因子が表す学習活動や日常生活動作等に必要な基礎的な内容をより必要と考えていることが推測された。

知的障害のある人の運動行為の特性<sup>20),21)</sup>については、学齢期においても幼児期に獲得されるはずの運動技能が未獲得であり、基本運動が未熟であることが多いことを踏まえ、運動発達や協調運動の困難さ等の実態把握ができるツール作成の必要性も指摘されている<sup>22)</sup>。その指導においては具体的な活動を学習活動の中心に据える必要性が指摘されている<sup>14)</sup>。学習活動や日常生活動作等に関する内容は、知的障害がある子どもへの指導のために学習上又は生活上の困難を把握する際にはより必要性が高いと認識されていると考えられ、それらの実態を把握することが必要だと考えられた。

また、特別支援学校（知的障害）には、多くの知的障害のある自閉症のある子どもが在籍し、自閉症のある子どもには感覚知覚の過敏性や過度の鈍感性がみられる<sup>23)</sup>とされることから、知的障害あり群に「動きや感覚の活用」因子にかかわる内容がより必要とされたと考えられた。

これらのことから、対象児に知的障害がある場合は、学習上又は生活上の困難を把握する際に、学習活動や日常生活動作等に必要な基礎的な内容に関する実態を把握する必要性がより高いと認識されていると考えられた。

したがって、7章までで述べてきた、個別的教育支援計画作成において有用な、概念的枠組み及び分類項目を用いた多面的・総合的な実態把握とともに、指導計画や授業計画につながるような障害種別の特性を把握する際にもICF及びICF-CYは活用できると考えられた。

#### 4. 4 今後の課題

本研究においては、対象児に知的障害がある場合と知的障害がない場合の障害による学習上又は生活上の困難を把握する際の教職員の観点の違いについて、ICF-CYの分類項目の必要度を手がかりとしながら検討し、その違いがあることが確認された。一方、有意差が認められた想定ケースのその他の障害種や在籍機関、回答者がこれまで関わってきた主な障害種に検討できていないものもあるため、今後より詳細な検討をする必要があると考えられる。また、知的障害が重度である場合は、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由等の他の障害を有することが多く、きめ細やかな配慮が必要とされる<sup>15)</sup>ことを踏まえ、知的障害

の程度や状態による違い，或いは生活年齢の違い等より詳細な検討をする必要がある．今後はこれらの点について検討を進めたい．

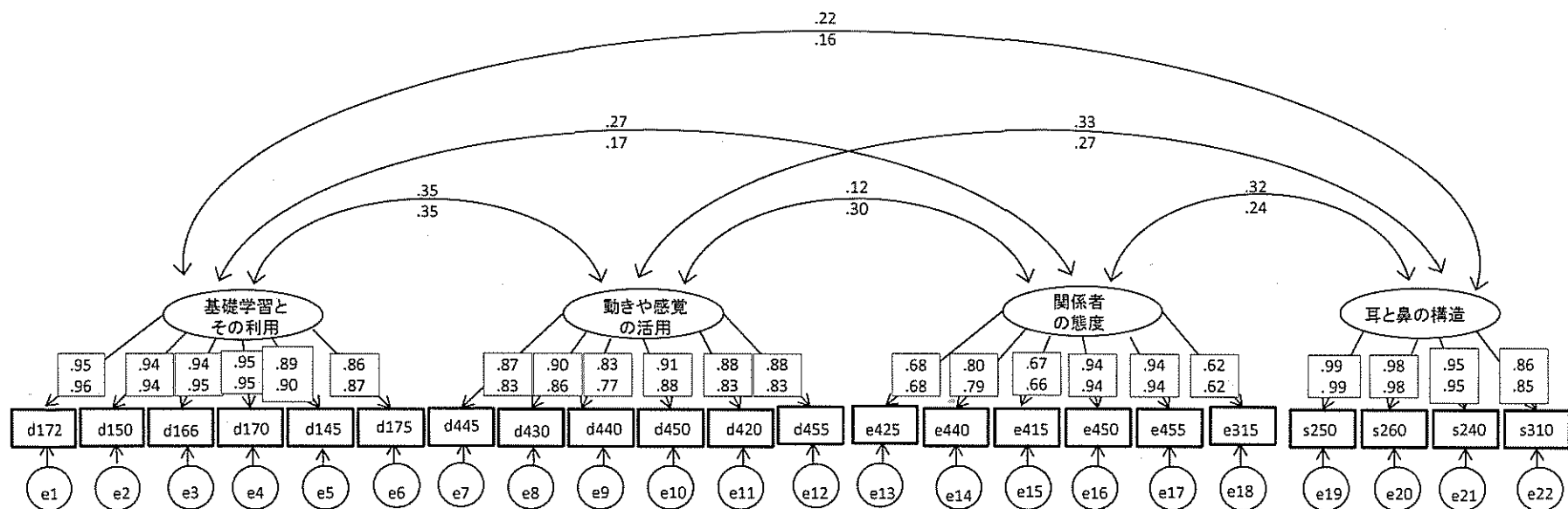


図8—1 確認的因子分析の結果

上段: 知的障害なし群 下段: 知的障害あり群のパス係数を示す



## 第9章 特別支援教育実践へのICF又はICF-CY活用の背景及び成果、課題に関する研究

### 1. はじめに

中央教育審議会による「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」において、改善の具体的事項の特別支援学校の箇所「ICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえ、自立と社会参加を目指した指導の一層の充実を図る観点から、子どもの的確な実態把握、関係機関等との効果的な連携、環境への配慮などを盛り込む。」と述べられた<sup>1)</sup>。このことを踏まえ、その後に検討・作成される特別支援学校の学習指導要領等においてICFに関する言及があるものと推察され、併せて、そのことは学校現場でのICFへの関心の高まりや活用の拡がりにつながるものと推察された。

このことを踏まえ、今後の特別支援教育におけるICF又はICF-CY活用のために、それまでの取り組みの成果や課題等について整理する必要性が考えられた。しかしながらそれまでのICF又はICF-CY活用した実践報告の中では、それぞれ取り組みの成果や課題について述べられているが、それらを総括して論じたものは見当たらなかった。そこで、これまで実際に活用に関わってきた人に対して、教育学や心理学の研究における深い理解が期待されるフォーカスグループインタビュー<sup>2)</sup>を通して、活用の背景や成果、課題について検討することにした（以下、「第1次調査」）。

他方、第1次調査以後に行った、第3章で報告した特別支援学校を対象とした質問紙調査においては、活用状況に関する選択肢への回答を求めたところ（複数回答可）、回答校全体の成果の状況が明らかになった。すなわち、[教職員による幼児児童生徒に対する理解の仕方がより多面的・総合的になった]の回答頻度が最も大きく、次いで[教職員間の共通理解・連携がしやすくなった]、[幼児児童生徒の目標設定がしやすくなった]、[幼児児童生徒の実態から課題の抽出がしやすくなった]、[幼児児童生徒の実態把握がしやすくなった]の順に多かった。

今後の活用実践に資する有用な知見を得るため、前述の勤務校が異なる人たちへのグループインタビュー（第1次調査）で得られた知見や全国的な質問紙調査の結果を踏まえ、各学校単位で取り組み後の具体的な成果や課題に関する知見について、第2次調査として検討し、第1次調査の結果と合わせて考察を加えることにした。

### 2. 第1次調査

#### 2. 1 方法

##### 2. 1. 1 参加者

参加者は、有意標本抽出<sup>3)</sup>とし、国立特別支援教育総合研究所のICF及びICF-CY活用に関する研究について、研究協力をした経験のある者の中で、特別支援教育にかかる学校現場においてICF又はICF-CYを活用しようとした経験のある者合計11名とした。なお、参加者のうち10名は教職員であり、1名は保護者であったが、当該保護者は、保護者の立場から学級担任との連携のためのICF-CYを活用し、その研究により修士号を取得し

た者であり、他の教職員同様、今回の参加者として条件を満たしていた。参加者の ICF 又は ICF-CY 活用の検討を始めてからの年数は、3 年から 7 年で、平均 4.5 年間であった。参加者は互いに知っている者とインタビュー時に初めて会う者とがいた。

11 名はそれぞれ勤務先等が異なり、それぞれが参加可能な日に基づいて、次の 2 つのグループに分けた。A グループは、特別支援学校の教員 3 名、寄宿舎指導員 1 名、小・中学校の特別支援学級在籍をする子どもの保護者 1 名合計 5 名によって構成された。B グループは、特別支援学校の教員 5 名、活用開始当時は特別支援学校教員で現在は小学校教員 1 名、合計 6 名によって構成された。

なお、参加者に対しては、文書及び口頭で研究の趣旨と結果の利用目的・方法等を伝え、任意性を確保した上で、合意のもとでインタビューに参加するように配慮し、同意の署名を得た。

## 2. 1. 2 インタビュー実施時期

1 回目は 2009 年 2 月、2 回目は同年 3 月とした。

## 2. 1. 3 インタビューの内容と手順

参加者には、それぞれの活用実践に関する資料の事前作成・提出を依頼した。当日は資料を手元に置いて適宜確認しながら、約 100 分間のグループインタビューを行った。インタビュー項目は次の 3 点とした。

- ①活用の背景や理由・目的について
- ②活用によって得られた（或いは期待される）成果や課題について
- ③今後の活用の展望について

インタビューは、メインインタビュアー 1 名（以下、メイン）とサブインタビュアー 1 名（以下、サブ）1 名の計 2 名で行った。インタビューの手順は次のとおりである。

メインによる促しにより、インタビュー項目①及び②について参加者が座席順に発言を求めた。座席位置は自由とした。③については、挙手した参加者をメインが指名し、発言するようにした。各質問項目について一巡したところで互いに質疑応答・討議を行った。録音機器操作、記録、タイムキーパーはサブが行った。

## 2. 1. 4 分析の方法

各グループの発言内容の逐語録を作成し、参加者の確認を得た後、以下のような手順で質的な分析を行った<sup>4)</sup>。

- ①メインが、ある一定の意味のある記録のまとまりに短いコードを付けていく「オープンコーディング」を行う。
- ②サブが、オープンコーディング結果の確認を行い、メインとサブとの協議を通してオープンコーディングの修正を行う。
- ③オープンコーディングを要約して、より抽象的・概念的なコードを割り当てる「焦点的コーディング」をメインが行う。
- ④サブによる焦点的コーディング結果の確認後、メインとサブとの協議を通して焦点的コーディングの修正を行う。

- ⑤2つのグループの焦点的コーディングの結果を合わせて、メインとサブによる協議を通して生成された概念の分析を行い、インタビュー項目①と②について図式化する。
- ⑥メインとサブ以外の国立特別支援教育総合研究所内のICF及びICF-CY関連研究の研究分担者を加えた協議を通して適宜修正を行う。

## 2. 2 結果

2グループ分の語りから得られた概念カテゴリー等について、インタビューの流れに沿って以下に述べる。

### 2. 2. 1 活用の背景や理由、目的

活用の背景や理由としては、【障害名や障害特性に偏重した、それまでの子どもの見方と関わり方への違和感】、【問題行動や気になることの原因を子どもにのみ求める見方への違和感】、【教員間や関係職種間の共通理解・連携の弱さについての問題意識】等のカテゴリーが生成された。以下、それぞれのカテゴリーに関連した実際の語りについて挙げる。

【障害名や障害特性に偏重した、それまでの子どもの見方と関わり方への違和感】に関連した語りとしては、次のようなものがあった。

「子どもってみんな生活が一人一人違うのに、どうしても指導が画一的になってしまって、あれしなさい、これしなさい、こういうふうにして卒業していく。卒業したらこういうふうにしよう、みたいなことがいつもこう、なんとなくみんなの子も同じになってしまふというところにすごく疑問を感じていた」

【問題行動や気になることの原因を子どもにのみ求める見方への違和感】に関連した語りとしては、次のようなものがあった。

「障害だから仕方がないみたいな。ある意味自分もあったかな、というところはちょっと否めないなという。で、(ICFを ※筆者挿入) 知ったときに、やはり自分を振り返ってみると、ちょっとまずいんじゃないか、みたいな。」

【教員間や関係職種間の共通理解・連携の弱さについての問題意識】に関連した語りとしては、次のようなものがあった。

「個別の指導計画とかできたわけですね。その子の指導をみんな一貫して、系統立ててやっていきましょうというようなことでやってきたのだけれども、書く人によって全然違ったのですよ。やはり指導計画とか、それではだめじゃない？」

以上のような特別支援教育にかかる学校現場での解決すべき課題への認識があることが示唆された一方で、【総合的・多面的な見方への賛同】や【環境因子としての教員という考え方への賛同】、【参加の視点への気づき】等のICF及びICF-CYの特徴への賛同に関連したカテゴリーも生成された。これらに関連した語りとしては、次のようなものがあった。

「障害という一面だけに焦点を当てるのではなくて、多面的・総合的にとらえて参加というゴールに向けて、担任だけではなく、多くの先生たちが共通の考え方で」

「いわゆる概念的枠組と、よくある図を一番始めに同僚から見せられたときに、自分たち教員も子どもにとっては環境因子の一つなんだよと言われたときに、すごい何かショックだった。いろいろな意味で、あ、それで今までこうもやもやしていたものが説明できるというのと、逆にこう責任感というところで、この考えってなんかすごいな」

したがって、各参加者は特別支援教育実践の中で感じてきた課題解決と参加者自身が賛同した ICF 及び ICF-CY の特徴に注目しながら、ICF 又は ICF-CY の活用に取り組もうとしてきたと考えられた。このことは、ICF 又は ICF-CY を手段として位置づけた、特別支援教育実践の改善充実への寄与を目的とした取り組みであったといえる。これらの概念については、図 9-1 のとおり図式化された。

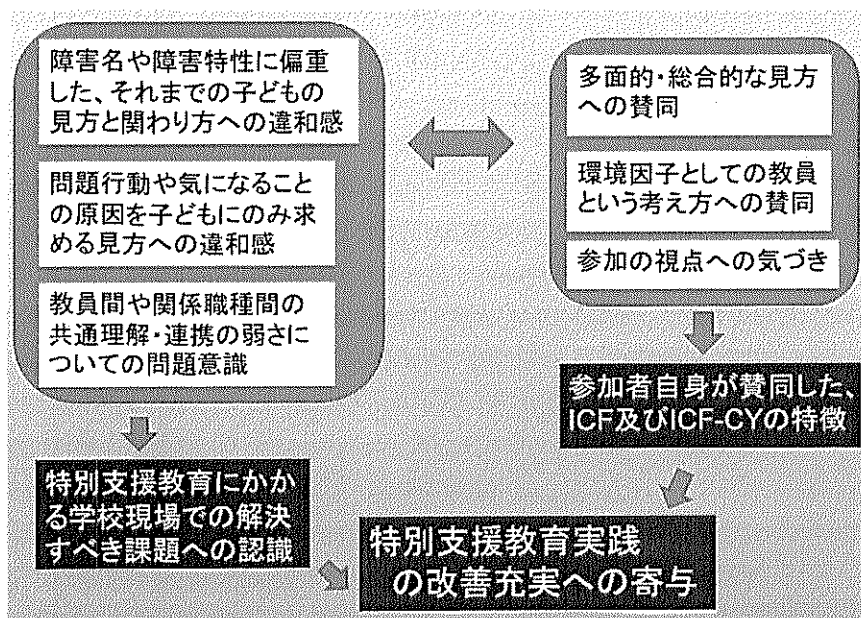


図 9-1 活用の背景や理由、目的

## 2. 2. 2 活用の成果と課題

活用の成果としては、【多面的・総合的な子どもの理解と課題の設定】、【実行状況と能力との違いへの理解】、【教員間や関係職種間の共通理解と協働】、【共通言語としての役割】、【相互作用という見方】、【課題や目標設定の根拠】等のカテゴリーが生成され、これらは子どもの見方のパラダイムシフトとしてまとめてとらえられると考えられた。

課題としては【以前からあった考えという抵抗感】や【新しいものへの抵抗感】、【ICF や ICF-CY ありきの視点】、【評価点活用の難しさ】などのカテゴリーが生成された。これらは心理的な側面としてまとめてとらえることも可能だと考えられ、前述のパラダイムシフトと不可分な関係にあるものとして考えられた。このことは次の語りが象徴的に表していると考えられた。

「課題としては、パラダイムシフト、さっき成果で上げたのですが、課題もこれが難しいなど。うん。なかなかその『巨人の星』的精神というのが、いわゆる生徒指導で十分といふかね。そういった辺りがますます難しく、難しいなと今実感しています。」

その他の課題としては、【ツールとしての「ICF 関連図」作成の難しさ】や【話し合いの時間の確保】、【資料としての「ICF 関連図」の見方の難しさ】、【授業改善へのつなぎの難しさ】などのカテゴリーが生成され、これらは技術的な側面としてまとめてとらえることも可能だと考えられ、活用方法等に関する研究成果を蓄積し、それらの情報提供等を通してその改善に貢献できると考えられた。

したがって、各参加者が感じる成果として最も大きなものは子どもの見方に関するパラダイムシフトであったが、課題もそのことと連動したことから、周囲による考え方の変化への心理的抵抗感が挙げられ、これらは不可分な関係にあると考えられた。加えて、実践上の課題として技術的な側面も挙げられた。これらの概念については、図9-2のとおりに図式化された。

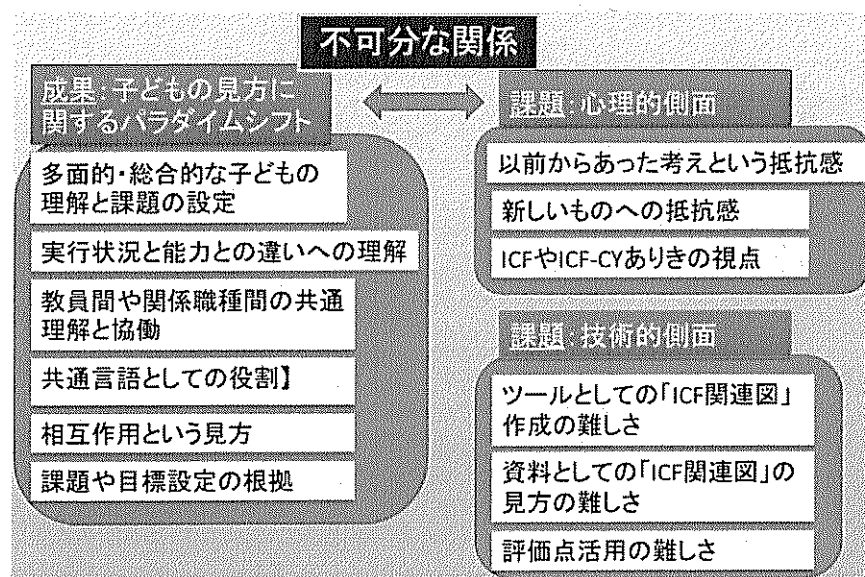


図9-2 活用の成果と課題

### 2. 2. 3 今後の展望

今後の展望については、まず今後の方向性を示すものとして【実践的実績の蓄積】や【概念的枠組みの理解と取り組みの継続】、【本人主体の取り組みへの期待】等のカテゴリーが生成された。このうち【本人主体の取り組みへの期待】としては、以下の語りに見られるように、教員等の支援者のためのツールとしてだけでなく、生きる主体としての子ども自身のためのICF又はICF-CY活用という今後の方向性が示唆された。

「学校の中でこれからやっていきたいのは、指導者が活用するのではなくて、子どもたちが活用してほしいなと思います。学校の中にいると、子どもが自分が生活しにくいとか、こういうことが不自由だとかと感じる場面というのはすごく少なく、それは私たちは環境因子がなんとなくわかってしまっているとか、指導の体制がわかってしまっている、支援とか介助がわかってしまっているということがあって、子どもたちが自分が将来の生きにくさを感じる場面がすごく少ない。」

さらに、今後の活用に向けた具体的な方策として【理解啓発・研修】、【中心となる人材の育成】、【学習指導要領解説案（※当時、以下同じ）への記述の影響】、等のカテゴリーが生成された。関連した語りとしては以下のようなものがあつた。

「ICF の考え方というのはどういうものなのかとか、どういう部分をどんなふうに使っているのかという自分たちの理解というところをもっと研修しなければならないというところがありますよね。」

「指導要領（解説）に載ったことで、これからますますトップダウンというところも出てくるのかなと思うんですが、それで始めに ICF の活用ありきとなるのは、ちょっと避けたいなと。やはりボトムアップあって、で、授業があつて、そういう視点に立って授業をしたら変わってきたという積み重ねとか、先生方の実感がわからないと、どうにも浸透していかないんだと思うんですね。やはり ICF があつて、こういうふうに活用するんだよ、と上からだけでは難しいかなと。」

また、今後の ICF 又は ICF-CY 活用のニーズの高まりや活用の拡大を想定し、【理解啓発・研修】、【中心となる人材の育成】、【学習指導要領解説書案への記述の影響】が示唆され、理解啓発活動や研修コンテンツの開発、具体的な実践事例の蓄積等の必要性が考えられた。

## 2. 3 考察

活用の背景や理由として生成された概念カテゴリーは、①特別支援教育にかかる学校現場での解決すべき課題への認識と②ICF 及び ICF-CY が有する、参加者自身が賛同した特徴であり、①の解決や②を生かした特別支援教育の推進が活用の目的となっていた。また、ICF 及び ICF-CY の概念的枠組み(理念)としての側面とツールとしての側面とを大別しながらも、実践上は両輪且つ不可分なものとして捉えられていることが示唆された。

成果の象徴的なものとして、子どもの見方についてのパラダイムシフトとそれに基づく共通理解や協働があつた、反面そのこと自体が難しさとして浮き彫りになった。今回の参加者が職場内等で ICF 又は ICF-CY 活用の中心的な存在であることから、一個人としてだけでなく、今後に向けた組織運営上の課題も多く見受けられ、特に推進の中心的な立場について検討するために有意義な知見を得ることができ、活用に資する具体的な手だてについて検討する必要性が考えられた。

今回の参加者は、それぞれ別々の勤務先等に所属していたが、今回得られた、活用の背景や目的、及び活用後の成果と課題に関する知見は、特別支援教育における ICF 及び ICF-CY に活用において一般化できるものと推察された。一方で、今後の各学校等での活用実践に資する有用な知見を得るためには、今回得られた知見をもとに、さらに各学校単位での取り組みに関する詳細な分析の必要性が考えられた。

### 3. 第2次調査

#### 3. 1 目的

第1次調査で得られた知見をもとにして、今後の実践に資する、各学校単位での取り組み後の具体的な成果や課題に関する知見を得ることを目的とした。

#### 3. 2 方法

##### 3. 2. 1 参加者

参加者は、有意標本抽出<sup>3)</sup>とし、これまで ICF 又は ICF-CY 活用に関する実践報告の実績がある特別支援学校 4 校の教職員合計 26 名とし、学校毎のグループでインタビューを行った。内訳は、A 特別支援学校（肢体不自由）寄宿舎指導員 6 名、B 特別支援学校（肢体不自由）教員 6 名、C 特別支援学校（肢体不自由部門に知的障害部門を併置）教員 6 名、D 特別支援学校（知的障害部門に肢体不自由部門を併置）教員 7 名であった。

各校の ICF 又は ICF-CY 活用を検討始めてからの年数は、A 校：1 年から 5 年・平均 3.2 年間、B 校：4 年から 6 年・平均 5.7 年間、C 校：4 年から 6 年・平均 4.7 年間、D 校：3 年から 6 年・平均 4.1 年間であった。なお、このうち、A 校・B 校・D 校には、第1次調査への参加者各 1 名が含まれていた。

なお、参加者に対しては、文書及び口頭で研究の趣旨と結果の利用目的・方法等を伝え、任意性を確保した上で、合意のもとでインタビューに参加するように倫理的配慮をし、同意の署名を得た。

##### 3. 2. 2 インタビュー実施時期

A 校：2010 年 7 月、B 校：同年 10 月、C 校：2011 年 1 月、D 校：同年 3 月とした。

##### 3. 2. 3 フォーカスグループインタビューの内容と手順

当日は各校の実践報告資料を手元に置いて適宜確認しながら、約 70 分間のグループインタビューを行った。インタビュー項目は、第1次調査と同様に次の 3 点としながらも、特に②の活用後得られた成果や課題に焦点を当てながらインタビューを展開した。

- ①活用の背景や理由・目的について
- ②活用の結果、得られた成果や課題について
- ③今後の活用の展望について

インタビューは、メインとサブの 2 名で行った。インタビューの手順等は次のとおりである。

- ①当該校の実践報告資料に記載された内容を配布し、当該校の取り組みと成果や課題に関する事実関係について確認し、必要に応じて補足発言を求めた。
- ②原則として名字の五十音順に座った座席順に、各校の成果と課題について 1 名ずつ順に発言を求めた。各校において中心的に取り組んできた教職員 1 名は、他の参加者が全て終わった後に最後に発言するように座席に配慮した。発言が一巡した後、挙手によって自由に討議を行った。
- ③メイン 1 名は、趣旨及び手順の説明を行った後、進行を行った。
- ④サブ 1 名は IC レコーダーでの録音操作と共に、参加者のインタビュー中の様子につい

てノートパソコンで記録した。

### 3. 2. 4 分析の方法

各校の発言内容の逐語録を作成し、参加者の確認を得た後、以下のような手順で質的な分析を行った<sup>4)</sup>。

- ①メインが、オープンコーディングを行う。
- ②メインとサブとの協議によってオープンコーディングの修正を行う。
- ③メインがオープンコーディングを要約し、焦点的コーディングを行う。
- ④メインとサブとの協議によって焦点的コーディングの修正を行う。
- ⑤メインとサブによって、生成された概念の分析を行う。
- ⑥4校の焦点的コーディングの結果を合わせてメインが図式化し、サブとの協議を通して適宜修正する。

### 3. 3 結果

4校とも、それぞれの背景と目的のもと、多様な取り組みがなされていた。以下、各校の取り組みの概要を述べ、その後各校の成果や課題に関して生成された概念カテゴリー及びそれぞれのカテゴリーに関連した実際の語りについて挙げる。

#### 3. 3. 1 A 特別支援学校

A校では、寄宿舍に在籍する子ども（以下、舎生）の実態把握と支援の方向性の検討のため、指導計画の立案やケース会、入舎前のアセスメントにおいて「ICF 関連図」や独自の ICF-CY の分類項目のセットを活用する約5年間の取り組みが行われた。これらの取り組み後の成果として生成された概念カテゴリーは【今と将来の生活像を広く捉える視点】、【舎生への接し方への余裕】、【舎生の自己理解の高まり】等であった。

【今と将来の生活像を広く捉える視点】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあつた。

「ここまでやらなくちゃ寄宿じゃないよ、というところから、じゃあ、この子にとって何が大事なのかとか、生活はどこまでしてやったらこの子は自分でできたというものがつかめるのだろうかとか、そういう細かいところでの支援の仕方というのが見えてきたのではないかな、というのは思います。以前からやっていた人間もいるのですが、それが当たり前というか、普通、自然に、こういうところじゃない？みたいな、さっきそういうことを言いたかったんじゃないかなと思うのですが、ここまでこういうふうにしたらとか、会話の中、引き継ぎの中で自然とじゃあここまでいいんじゃないか、とか、こういう工夫をしたら、この子はこれだけできるんだから、ここまでやらせてみようかというような。全員のその共通認識というか、共通理解のところでの話の持っていく方としては、すごく明確というか、できてきているのかな。」

【舎生への接し方への余裕】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあつた。  
「例えば、洗濯だったりすると、何でもかんでも、洗濯が健常者と同じようにできること



を大事にしていた視点から、それぞれの障害を見て、ここまでやればいいのか、ここから先は依頼すればいい、ということが、割と日常的にみんなの言葉の中にポンポン入ってくるようになってきた。やりなさい、やりなさい、という指導ではなくて、ここからここまではやろうね、でも、ここはやめよう、ここはいいよ、ということが指導計画の中にも出て来ているようになったかな。」

【舎生の自己理解の高まり】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあった。「言葉も柔らかくして子どもに返したことがあって、それで、先ほども言った子どもはこういうことを考えているんだな、というのを私たちもわかったし、子ども自身もそういうふうなことで自分を見直す機会にはなったんだなということを感じたので、そういう使い方もありだな。」

### 3. 3. 2 B 特別支援学校

B 校では、子どもの実態を把握し、指導課題を焦点化した上で授業の改善を図るため、指導計画立案や授業内容の検討、隣接施設職員との情報共有時に ICF 関連図を活用する約 6 年間の取り組みが行われた。これらの取り組み後の成果として生成された概念カテゴリーは【指導課題の明確化と授業への流れの整理】、【「(小・中学校及び高等学校の教科に) 準ずる教育課程」の子どもと「自立活動を主とする教育課程」の子どもへの活用の違いの認識】、【作業の繁雑さへの負担感の軽減の必要性】等であった。

【指導課題の明確化と授業への流れの整理】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあった。

「ICF 関連図なるものを用いて、その子どもについてみんなで、どういうふうにやっていこうかというようなことの、「中心課題」とわたしたちは言っていましたが、その中心課題を取り上げて、実際の授業の中に入れ込んでいくという作業をしましたので、先生たちの支援が共通理解をした上で、共通のものとしてその子どもさんに当たることができてきたかなというようなところでは、成果があったかな。」

【「準ずる教育課程」の子どもと「自立活動を主とする教育課程」の子どもへの活用の違いの認識】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあった。

「特にⅠ類型(※「準ずる教育課程」)とⅢ類型(「自立活動を主とする教育課程」)の違いみたいなところが少し出始めまして、一番最後の年なんですけど、Ⅰ類型では課題が学習そのものの課題、教科の課題で、その課題にどう取り組んでいくかというところを ICF の中から見いだして、それをいろいろな場面で支えていく。そういう、どの教科でも同じように支えていくという考え方が出てきたりとか。あとは、Ⅲ類型の場合でも学習課題と、それを支える意欲的なものというふうに、二つにちょっとこの資料というよりも、事例の中では分けて、実際の指導課題による活動の設定と、共通支援、意欲を支える支援の活動というふうに分けて考えたほうがわかりやすいか。」

【作業の繁雑さへの負担感の軽減の必要性】に関連した実際の語りとしては、次のよう

なものがあつた。

「簡易化していく、簡略化していくということが一つのポイントになるんだろうなというふうに思いますが、何と言うんでしょうね、作ることが目的ではなくて、それを先生たちと話し合つて、1人の子どもたちに対してどういう支援をしていくかというのを積み上げていくことが、一番大事なことなんだなというふうに感じました。」

### 3. 3. 3 C 特別支援学校

C校では、指導方針に関する教員間の共通理解のために、指導内容検討の際等にICF関連図を活用する約6年間の取り組みが行われた。これらの取り組み後の成果として生成された概念カテゴリーは【環境への再注目と学習効果】、【重要な環境因子としての教員への気づき】、【ICF関連図の手軽な利用】等であつた。

【環境への再注目と学習効果】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあつた。

「作業場が割と今までごちゃごちゃとしていたんですけど、実際に生徒が何を持って来いと言われても結構どこにあるかわからなくて、結局、先生がそこまで行って『ここだよ、ここ』というふうに示さないとわからなかったという、結局、生徒の活動ができないという、生徒自体では何もしていないという感じになっちゃうんですけど、そこを、金づちは絶対ここにあるし、『赤で示してあるそこの棚にあるよ』と言えれば取りに行けるようにするように表示したり、写真つきにして整理していくと、『金づち取ってきてね』と言ったら、それだけで取りに行っちゃうとか」

【重要な環境因子としての教員への気づき】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあつた。

「目の前にいるお子さんに対して環境って何だといったときに、もちろん、生活環境とかもそうなんですけど、私たち教員も環境の1つなんだということを改めてもう一回思つて、そうしたら、本当にどういうふうにかかわっていったらいいんだろうかということば考えさせられるきっかけになったと思います。」

【ICF関連図の手軽な利用】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあつた。

「関連図に引っ張られてという年が多かったかなと思います。そうじゃなくてもいいのかなと。割と楽に書いて、間違っているという、どうも変だなと思えば、消してまた書いてというようなことができるようになったときに、少し使えるという、実践に役に立つかなと自分でも思えたし、人にも『ちょっとこれで』と思えるようになった…今は地域支援なんですけど、自分の頭の中で実際に描いたりもするんですけど、ラフスケッチのような形で、地域の小中学校で結構課題があつてという人たちの担任の先生とか親御さんと話すときには、『この子は、どういうふうに生活すると、この先、生き生きとできるのかな』とパツと考えたり『この子にどういう支えがあるといいのかな』と少し自分の頭の中で整理できるのが関連図とかICFの視点なのかな。」

### 3. 3. 4 D 特別支援学校

D 校では、個別の教育支援計画と個別の指導計画のつながりをシステム化し、そこからさらに授業改善につなげるために、約4年間のICF関連図を活用する取り組みが行われた。これらの取り組み後の成果として生成された概念カテゴリーは【教員の視野の広がり】、【場面の違いによる子どもの力の違いに注目した授業づくりの工夫】、【効果的且つ効率的な話し合いへの貢献】等であった。

【教員の視野の広がり】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあった。  
「学校全体がすごくこう、視野がこう、先生方の視野がこう。自分の思いだけでこうさせたいんだというだけではなくて、でもあの子はこう思っていたよねとか、この教材ではなくてこちらの教材だったらうまくいくのよね、というような視点の転換のバリエーションがすごく広がったなど」

【場面の違いによる子どもの力の違いに注目した授業づくりの工夫】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあった。

「どの授業でも使えると言ったら変だけど、自分にとっては中心課題とかというのは、この部分を解決していくことで、その子の生活そのものが広がっていくとか、全体の中でこの子が良くなっていくんじゃないかなというところが、やはり中心課題であるので、この場面ではしか使えない中心課題ではなくて、いろいろな授業の中でも生かせるようなものが中心課題に持ってくると、その授業、どの授業でやっていっても、この子はやはりここが、例えば持続力みたいなものを育てていきたいね、というところがあったら、それは国語でもあり、算数の中でもあり、生活単元学習の中、日常生活の中でも、どの場面でも生かせるというものが中心課題に持ってくると、持ってこられると、生かせるのかな」

【効果的且つ効率的な話し合いへの貢献】に関連した実際の語りとしては、次のようなものがあった。

「このICFという考え方をきっかけに、授業を改善しようという、その、何というか、意気込みじゃないんですけど、があることで、使いこなせてないんだけど、教員同士が授業をより良くしていこうみたいな、方向性というのがみんな共通していたというか、部分があったので、ICFを使いこなしている人と、使いこなしている人と、使いこなせてない人間がいるにしても、このICFというものがあることで、何かある程度活性化というか、話し合いが活発になっていたりしたというのが、ものすごく大きな成果だった。」

### 3. 4 考察

第1次調査で得られた知見をもとにして、学校単位でのより具体的な状況、特に成果や課題に関する具体的な知見を得ることができた。各校それぞれ異なる背景と目的のもとでの多様な取り組みであったため、語られた成果と課題も次のように多様であった。

A 校は、今と将来に向けた生活について生活を通して支援をする寄宿舎における取り組

みであり、舎生のほとんどが高等部生徒であることから、近い将来社会で生活していく主体として生徒を位置づけた取り組みに関連した成果を生んだと考えられる。さらに、本人主体の活用についても具体的な成果が見出されつつある点が特徴的であった。

B校は、個別の指導計画の形骸化への懸念を背景に持ちながら、個別の教育支援計画とのつながりを整理し、授業の改善につなげた取り組みによるものであり、本格的に授業改善への活用が進むにつれ、子どもの実態と教育課程の違いによる活用の有り様と成果の異同が認識されたと考えられる。同校は、インタビュー当時、学校再編が行われたばかりであったので、新しい職員も加わった中での、実質的にICF活用の取り組みの中心となるICF関連図作成の負担感軽減が今後の急務として認識されていた。

C校は、高等部肢体不自由教育部門から知的障害部門も含めた学校全体へ活用の取り組みが次第に拡がっていった学校であるため、障害種部門や学部等による実態や課題の違いがあると考えられたが、学校全体としてはICFの構成要素の一つである環境因子への注目と指導改善への活用という点が学校全体としての基盤となった成果が挙げられた。C校でもB校同様にICF関連図作成の負担の軽減が語られたが、子どもの実態や課題等を明らかにするためのツールという本来の目的に立ち返り、ラフな図の作成について提案されていた。

D校は、ICFの活用を学校経営の柱の一つに据え、学校完結型の授業から生活につながる力の育成を目指した実践を行うために、個別の教育支援計画から授業改善につながる流れの化善を図った成果が見られた。知的障害部門をベースとした同校においては、知的障害教育において重要とされる生活に結びついた指導<sup>5)</sup>が中心に据えられ、学校での指導から生活へのつなげやすくなった成果が見られた。

一方、4校に共通した点としては、ICFの概念的な枠組みに注目して活用しており、多面的・総合的な見方、或いは参加や環境因子等の特定の構成要素を切り口としながら子どもの理解の改善が図られたことが挙げられる。また、共通する時代背景として、各校において個別の教育支援計画の整備充実の求め<sup>6)</sup>があり、そのことが学校完結だけではない生活全般を見ることができるICF及びICF-CYの枠組みへの着目を促したと推察される。第3章で報告した調査結果においては、最も多い活用場面は個別の教育支援計画における活用であることが明らかになっている。現行の特別支援学校の学習指導要領等では、個別の教育支援計画作成が義務化され<sup>7)</sup>、同解説においても、ICFを参考とする旨述べられていることから<sup>8)</sup>、個別の教育支援計画におけるICF及びICF-CY活用の可能性はますます高まっていると考えられる。

他方、成果の主体について、教職員にとってのものから、子ども自身の成果や子どもによる自己理解への成果が少しずつであるが言及され始めているところにも注目される。高等学校学習指導要領中、福祉科において生徒が学ぶ内容としてICFの視点に基づいたアセスメントの重要性等が位置づけられている<sup>9)</sup>ことを踏まえると、特別支援学校在籍の子どもにとっても、自ら活用することは難しいことではないと考えられる。これらの概念については、図9-3のとおり図式化された。

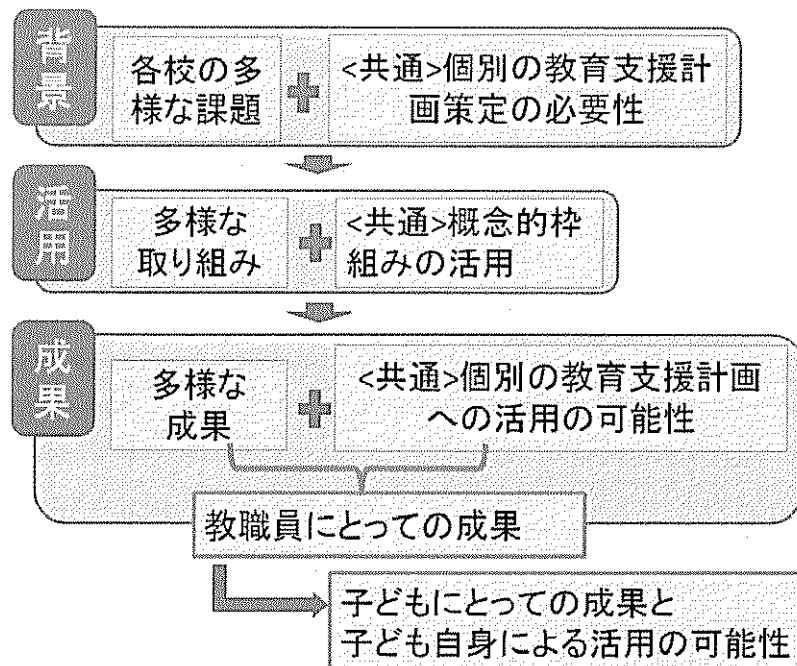


図9-3 各校の成果と課題及び今後の展望

#### 4. 全体考察

##### 4. 1 ICF 又は ICF-CY 活用の背景、成果、課題、今後の展望等

第1次調査及び第2次調査の2回のインタビュー調査によって、特別支援教育におけるICF及びICF-CY活用の背景や課題、成果が明らかになった。

第1次調査では、勤務先等の異なるグループを対象に行い、全般的な背景や成果等が明らかになった。それらは特別支援教育におけるICF及びICF-CY活用に関する知見として一般化できるものと推察されたが、一方で参加者がそれぞれ別々の勤務先等に所属していることから、各学校での取り組みに関する詳細な分析については難しい面もあった。また、その後に行われた特別支援学校を対象とした悉皆調査において、回答校全体の活用後の成果等が明らかになったが、今後の活用実践に資する有用な知見を得るためには、活用のあった学校単位でのより詳細な検討が必要と考えられた。

第1次調査の知見を踏まえ、同じ学校に勤務する教職員のグループを対象として実施した第2次調査では、より具体的な取り組み、特に成果や課題等が明らかになった。また、約2年間を置いて行ったインタビューであるため、実践の内容もさらに深化したものと読み取れた。具体的には次のとおりである。

活用の背景は、取り組まれる学校等によってそれぞれ様々であったが、ICF及びICF-CYの活用は目的ではなく、学校での課題の解決のための手段として位置付くという点は共通していた。また、多面的且つ総合的なICF及びICF-CYの概念的な枠組みに賛同を得て、それを生かすことで実践の改善充実が図れるのではないかという意図も読み取れた。ICF及びICF-CYの概念的枠組み(理念)としての側面とツールとしての側面とを大別しながら

も、実践上は両輪且つ不可分なものとして捉えられていることが示唆された。

また、共通する時代背景として、個別の教育支援計画の整備充実の求めがあり、そのことが学校完結だけではない、生活を見る ICF の枠組みへの着目を促したと推察された。これまでも、個別の教育支援計画において ICF 又は ICF-CY は比較的多く活用されてきたが、今後も活用可能性が高いことが示唆された。

活用の成果の象徴的なものとしては、子どもの見方についてのパラダイムシフトとそれに基づく共通理解や協働があった、反面そのこと自体が難しさとして位置付いていることも明らかになった。他方、成果の主体について、教職員にとってのものから、子ども自身の成果や子どもによる自己理解への成果が少しずつであるが言及され始めてきており、今後子どもが自ら活用する可能性も示唆された。

#### 4. 2 本研究の限界性と今後の課題

今回、グループインタビューを通して、活用の背景、成果及び課題等が明らかになったが、さらに参加者数を増やして検討を進める必要がある。また、第2次調査の参加者の勤務校は、肢体不自由或いは知的障害のある子どもを対象とした部門の単独校あるいはそれらを併置した特別支援学校であった。実際、特別支援学校には、重複障害のある子どもも多く在籍しているが、今後は他の障害種についても検討する必要がある。さらに、特別支援学校以外に所属する教職員も対象として検討する必要があると考えられる。

## 第Ⅳ部

### 総合考察

## 第10章 本研究のまとめ

本研究においては、子どもたちを多面的・総合的に捉え、なお且つ関係者間での連携のツールとなり得るICF及びICF-CYについて、特別支援教育における活用の在り方を検討した。

第Ⅱ部「ICF及びICF-CY活用状況に関する研究」においては、特別支援教育推進の核となることが期待される特別支援学校の全国的な活用状況について初めて明らかにするとともに、連携が期待される関連分野の活用状況を検討し、連携へのICF及びICF-CY活用への知見を明らかにすることができた。

第Ⅲ部「特別支援教育実践へのICF及びICF-CY活用に関する研究」においては、多職種間連携のツールとしてのICF活用について、事例を通じた予備的研究を行い、その結果を踏まえ、今後の活用に資する具体的なツールの開発と実証を行った。また、併せて活用の成果や課題についても明らかにし、今後の活用の方向性を示すことができた。

以下、第Ⅱ部及び第Ⅲ部で取り組んだ7本の下位研究で得られた知見から、総合的に考察を行う。

### 1. 特別支援教育におけるICF及びICF-CY活用状況

#### 1. 1 特別支援学校における活用状況

本研究では、特別支援教育において地域の核となることが期待される特別支援学校を対象とした悉皆調査によって、特別支援学校におけるICF及びICF-CYの認知状況及び活用状況を初めて明らかにすることができた。

認知状況については、ICF-CYよりもICFが高いという結果が得られ、公表された時期やICFを巡る施策等の動向を踏まえると、妥当な結果だと考えられたが、ICF-CYはICF以上に特別支援教育における活用が支持されるという先行研究を踏まえると、今後の活用に資するためには、ICF-CYの認知を高める手だての必要性が考えられた。

活用状況については、約5校に1校において、何らかの形でICF又はICF-CYが活用されている事実が明らかになった。活用している学校においては、概念的枠組みを用いた子どもの理解や指導課題設定等への活用、関係職種等との連携のもとで障害のある子どもへの一貫した支援を行うためのツールである個別の教育支援計画における活用等が多いことが明らかになった。活用後の成果としては、ICF及びICF-CYの概念に基づく総合的・多面的な子どもの理解や教職員間の共通理解の促進等が多いこと等が示された一方で活用における技術的な課題も多いことが明らかになった。また、全般的には多様な活用状況にあることも明らかになり、各学校等の多様な目的や場面に応じた活用方法等の検討を進める必要性が示唆された。

一方、本研究においては、これまで報告がなかったICF及びICF-CYを活用していない学校の状況についても初めて明らかにすることができた。活用していない学校においては、ICF及びICF-CYの認知状況が高いほうが研修や個別の教育支援計画について意識されやすいと考えられ、活用に資するという観点からは、認知を高めるための手だてについて今後検討する必要があると考えられた。



## 1. 2 特別支援教育関連分野の活用状況及び連携のための活用

特別支援教育は、学校のみで完結せず、医療、福祉、保健、労働等の関連各分野との連携のもとで行われることが期待されており、一方、ICF 及び ICF-CY は関係者間の連携のツールとしての活用が期待されている。これらの分野の ICF 又は ICF-CY 活用に関する文献研究の結果、各分野に共通していることとして、ICF 及び ICF-CY の概念や構成要素に関する記述が多いことが明らかになった。相違点としては、労働分野における分類項目や統計への記述が比較的多いことが明らかになった。

連携のためのツールの一つが個別の教育支援計画である。前述のとおり、ICF 及び ICF-CY は個別の教育支援計画において多く活用されており、特別支援学校学習指導要領等の解説においても ICF を個別の教育支援計画における関係職種との共通理解において参考にする旨述べられていることから、これらの分野との連携において、ICF の概念を図式化する等の個別の教育支援計画の検討が有効と考えられた。

インクルーシブ教育システム構築を推進するための特別支援教育において、個別の教育支援計画がより重要なツールとして位置づけられている。それらは就学前から市町村レベルで作成された上で就学先に引き継がれ、適切な合理的配慮の提供を促進するものとして期待されている。ICF 及び ICF-CY が多く活用されてきた個別の教育支援計画において、本研究で得られた知見に加え、合理的配慮の観点等からさら検討し、実際の活用方法を検討していくことは、インクルーシブ教育システム構築推進の観点もからも、たいへん意義深いと考えられる。

関連各分野及び特別支援教育分野の ICF 又は ICF-CY の活用についての特徴等についての知見は今後の連携を考える上での手がかりとなると考えられた。関連分野との連携に ICF 又は ICF-CY を活用する際には、これらの ICF 又は ICF-CY 活用上の特徴も踏まえる必要性が示された。

## 2. 特別支援教育実践への ICF 及び ICF-CY 活用

### 2. 1 特別支援教育における活用実践と活用を支えるツール

特別支援教育における多職種間連携のツールとしての ICF 活用として、ICF チェックリスト日本語版での評価、活用している社会資源を図式化した「生活地図」及び ICF の概念図を模した図で子どもの情報を整理する「ICF 関連図」作成を通じた多職種間連携の取り組みについて、養護学校（当時）在籍児童生徒への活用を通して予備的に検討した。その結果、それらの有効性や課題が明らかになり、今後の実用化のためには、個別の教育支援計画との関連づけとともに、全体のマニュアル化やより具体的なツールの開発の必要性が考えられた。

子どもの全体像把握と課題設定のツールとして、「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための ICF 関連図作成手順」の開発と実証を行った結果、研修や学校現場での実際の活用の中で積み上げられてきた、ICF 及び ICF-CY 活用に関する多くの暗黙知を形式知として整理し、その方法を共有できるようになることが明らかになった。

併せて、特別支援教育に対応した ICF-CY チェックリストについて検討を行った。ICF-CY の分類項目を用いて、特別支援教育における指導の対象となる「障害による学習上又は生活上の困難」を把握する際に有用なチェックリストとしての分類項目の収斂をするともに、並行して開発した「ICF-CY 活用支援電子化ツール」にチェックリストを実装して行った実証を通して、特別支援教育に対応した ICF-CY チェックリストを開発することができた。

特別支援教育においては、障害種にとらわれすぎない個々のニーズに応じた対応が求められる一方で、障害種別の専門性も求められている。また、学校教育において、障害種の中でも知的障害の有無は、教育目標や内容を検討する際の重要な条件となることから、「障害による学習上又は生活上の困難」を捉える際に対象児の知的障害の有無によって、教職員の観点がどのように異なるのかを ICF-CY の分類項目を用いて分析した。その結果、対象児に知的障害がある場合は、学習上又は生活上の困難を把握する際に、学習活動や日常生活動作等に必要な基礎的な内容に関する実態を把握する必要性がより高いと認識されていると考えられた。

## 2. 2 活用の背景や成果及び課題

特別支援教育において ICF 又は ICF-CY 活用に取り組んできた人へのグループインタビューによって、特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用の背景や課題、成果が明らかになった。活用の背景は、取り組まれる学校等によってそれぞれ様々であったが、ICF 及び ICF-CY の活用は目的ではなく、学校での課題の解決のための手段として位置付くという点が共通していることが明らかになった。また、多面的且つ総合的な ICF 及び ICF-CY の概念的な枠組みに賛同を得て、それをいかすことで実践の改善充実が図れるのではないかという意図も読み取れた。ICF 及び ICF-CY の概念的枠組み(理念)としての側面とツールとしての側面とを大別しながらも、実践においては両輪且つ不可分なものとして捉えられていることが示唆された。また、共通する時代背景として、個別の教育支援計画の整備充実の求めがあり、そのことが学校完結だけではない生活を見る ICF の枠組みへの着目を促したと推察された。これまでも、個別の教育支援計画において ICF 及び ICF-CY は比較的多く活用されてきたが、今後も活用可能性が高いことが示唆された。

活用の成果の象徴的なものとしては、多面的・総合的な子どもの見方へのパラダイムシフトとそれに基づく共通理解や協働があった。このことは、前述の特別支援学校調査とも共通している。反面、従来の考え方の否定にもなるパラダイムシフト自体が、活用を推進する立場にない教職員にとっての難しさとして位置付いていることも明らかになった。また、活用を進めるための技術的な課題も明らかになった。

他方、成果の主体について、教職員にとってのものから、子ども自身の成果や子どもによる自己理解への成果が少しずつであるが言及され始めてきており、高等学校学習指導要領福祉科において、高校生が学ぶ内容として位置付いていることから、今後子どもが自ら活用する可能性が考えられた。

### 3. 総括

本研究を通して、特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用の在り方として、特に子どもたちを多面的・総合的に捉え、それらを関係者間で共有し、指導や支援の方向性を探るためのツールとして有用であると考えられた。実際の活用後の成果としてそれらは確かめられた。

また、本研究開始以前より、ICF の概念的枠組みを特別支援教育実践に活用することについて支持する意見はあったが、それを具体的に実践にどのようにつなげていくかが課題であった。本研究を通して、概念的枠組みに加え、ICF の派生分類として分類項目の充実が図られた ICF-CY の分類項目も含めて、活用のためのツールを開発・実証を行った。これらは特別支援教育実践の充実に資するものとして提案しうるものと考えられる。また、活用を支えるものとして、ICF 及び ICF-CY への認知を高めることとそのための手だてを検討する必要性も考えられた。

特別支援教育においては、障害種にとらわれすぎない、個々のニーズに応じた対応とともに、障害種別に特化した専門性も求められている。本研究において、が有する幅広い視点から構成される ICF-CY の分類項目について、障害種別に特化したとらえ方を再度問い直す手続きにおいても、有用であることが示された。

さらに、特別支援教育実践の文脈において、子どもたちの実態を幅広く捉え、就学前から卒業後という縦のつながり、そしてその時点での関係職種等の横のつながりのもとで適切な指導と支援を支えるものが個別の教育支援計画である。本研究において、ICF 及び ICF-CY は、個別の教育支援計画において、もっとも活用されやすく、ICF 及び ICF-CY の概念を図式化する等の工夫が有効だと考えられた。

本研究で得られた知見は、インクルーシブ教育システム構築を推進する今後の特別支援教育において、特に、個々に必要な合理的配慮の提供のための重要なツールとなる個別の教育支援計画の改善充実等を中心に、寄与できるものだと考えられる。したがって、特別支援教育において、ICF 及び ICF-CY はこれまで以上に重要な位置づけを持つと考えられる。今後もその活用の在り方を引き続き検討する必要がある。

## 第11章 本研究の限界と課題

以下、本研究の限界と課題について述べる。

### 1. 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用状況

今回、特別支援学校における ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する調査を行い、その概況及び活用していない学校の意識は把握できたが、障害種別や幼児児童生徒数、寄宿舎の有無等との関連等、より詳細な分析が必要と考えられる。また、その後の状況の変化等を分析するための追跡調査も望まれる。一方、特別支援教育は、特別支援学校のみならず、特別支援学級や通級による指導、通常の学級においても行われるものであるため、特別支援学校と同様の調査をし、比較検討する必要がある。

連携が必要とされる特別支援教育関連分野における ICF 又は ICF-CY 活用として、文献的検討をおこない、大まかな検討はできたが、さらに質的な検討が必要だと考える。また、関連「分野」としての比較を行ったが、例えば医療分野の中でも、医師、看護師、理学療法士等、職種の違いがあり、また対象としている患者の年齢や疾患の違い等がある。実際の連携についてより具体的な知見を得るためには、それらの違いにより ICF 又は ICF-CY 活用の在り方がどのように変わるのかについて検討する必要がある。さらに、経年的な変化についてもより詳細な分析の必要性が考えられる。

### 2. 特別支援教育実践への ICF 及び ICF-CY 活用

子どもの理解や指導等のために ICF 及び ICF-CY の活用は有効であり、ICF 関連図等の活用のためのツールが有用であることが示唆されたが、今回報告したものは、全体像把握と課題設定に焦点を当てたツールであった。多様な取り組みに対応できる多様なツールとして、教育相談で用いるための、主訴に対応したツール等についても開発を進めているが、さらなる実証と改善が必要だと考えられる。また、子ども自身の活用の在り方についても検討を進める必要がある。

また、障害種別の実態把握の観点の違いとして、対象児に知的障害がある場合と知的障害がない場合の障害による学習上又は生活上の困難を把握について検討したが、その他の障害や障害の程度や状態による違い、或いは生活年齢の違い等、より詳細な検討をする必要がある。

さらに、グループインタビューを通して、活用の背景、成果及び課題等を明らかにしたが、さらに参加者数を増やして検討を進める必要がある。また、第2次調査の参加者の勤務校は、肢体不自由或いは知的障害のある子どもを対象とした部門の単独校あるいはそれらを併置した特別支援学校であった。実際、特別支援学校には、重複障害のある子どもも多く在籍しているが、今後は他の障害種についても検討する必要がある。さらに、特別支援学校以外に所属する教職員も対象として検討する必要がある。

併せて、ICF 及び ICF-CY の考え方や活用についての理解啓発、及び活用を支える研修の在り方についても検討する必要がある。

## 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用に関する研究

### 文献一覧

#### 第 I 部 本研究の目的

##### 第 1 章 ICF 及び ICF-CY の特別支援教育における活用の意義及び目的

- 1) 中央教育審議会. 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申). 2008, p.136.
- 2) 障害者福祉研究会編集. ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改定版—. 中央法規, 2002, p. 236-239.
- 3) 世界保健機関 (WHO) 著・厚生労働省官房統計情報部訳, 国際生活機能分類—児童版—. 財団法人厚生統計協会, 2009.
- 4) 堺裕. ICF-CY を教育に活用する妥当性. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 2008, p.43-51.
- 5) 徳永亜希雄. 教育における ICF, すべての人の社会. 2003, 23, p.102-103.
- 6) 佐藤久夫. ICF-CY が必要とされた歴史的経緯. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2008, p.21-35.
- 7) 徳永亜希雄, 田中浩二. ICF-CY の概要. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2008, p.10-20.
- 8) 徳永亜希雄. ICF 及び ICF version for Children and Youth (国際生活機能分類児童青年期版) を巡る動向. 世界の特殊教育. 国立特殊教育総合研究所. 2006, 20 巻, p.29-35.
- 9) 内閣府. 障害者基本計画, 2002.
- 10) 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—. ジアース教育新社, 2005.
- 11) 秋田県立勝平養護学校. かつひら 平成 17 年度 (第 27 集) —実践と研究のあゆみ—, 研究主題「個の可能性を見つめ, 豊かな生活を送るための教育支援について」—個別の教育支援計画を基にした個別の指導計画を授業に生かす取り組み—. 2006.
- 12) 佐藤満雄, 和史朗. ICF による新しい授業の創造 (その 2) —「参加」という支援を大切にした授業の在り方—. 情緒障害教育研究紀要, 2006, 第 25 号, p.183-190.
- 13) 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)». 2005.
- 14) 国立特殊教育総合研究所. ICF について. 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育専門部会第 5 回配付資料. 2006.
- 15) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会. (第 45 回) 議事録. 2006.
- 16) 中央教育審議会. 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申), p.136, 2008.
- 17) 文部科学省. 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚部・小学部・中学部). 教育出版, 2009, p.244-245.
- 18) 文部科学省. 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版, 2009, p.19-22.

- 19)和氣由美子.「自立活動」を参考にしよう！－小・中学校の通常学級における活用－, 文部科学省. 季刊特別支援教育. 2009, No.34, p.8-1.
- 20)川間健之介. 特別支援学校学習指導要領の改訂と自立活動. 肢体不自由教育. 2009, 190 号, p.14-19.
- 21)徳永亜希雄. ICF の視点. 特別支援教育の実践情報. 2009, 4/5 月号臨時増刊. No.129, p.54-57.
- 22)下山直人. 自立活動の改訂内容と指導計画の作成と内容の取扱い. 特別支援教育の実践情報. 2009, 6-7 月号, No.130, p.8-11.
- 23)特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」, 2003.
- 24) 世界保健機関(WHO)著・障害者福祉研究会編集. 国際生活機能分類－国際障害分類改定版－. 中央法規, 2002, p.5,
- 25)世界保健機関(WHO)・厚生労働省大臣官房統計情報部. ICF-CY 国際生活機能分類－児童版－. 2008, p.4.
- 26)田中浩二, 徳永亜希雄. ICF-CY を活用する意義－教育をライフステージの一部としてとらえながら－. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2008, p.52-58.
- 27)下尾直子.「個別の教育支援計画」への ICF の活用.発達障害研究, 第 29 巻, 第 4 号, 2007, p. 254-261.
- 28)徳永亜希雄, 笹本健, 大内進: 他. 結論－本研究の成果と課題, 今後の展望－. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2008, p.157-158.
- 29)中央教育審議会初等中等教育分科会.「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」. 2012, p.6.
- 30)中央教育審議会初等中等教育分科会.「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」. 2012, p.32.

## 第 2 章 本研究の構成

- 1)文部科学省初等教育局長. 特別支援教育の推進について（通知）（19 文科初第 125 号）. 2007.
- 2)文部科学省. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 2009.
- 3)特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議. 審議経過報告. 2010, p.19-21.

## 第Ⅱ部 ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究

### 第 3 章 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究

- 1)文部科学省. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 2009, p.5.
- 2)浅川育世, 臼田滋, 佐藤弘行. 理学療法士における国際生活機能分類の認知度と活用状況. 理学療法科学. 2008, 第 23 巻, 第 2 号, p.263-273.
- 3)中島隆興. 国際生活機能分類(ICF)に関するアンケート調査～富山県の理学療法士における理解と活用の現状について～. みんなの理学療法. 2006, 第 18 巻. p.43-44.
- 4)佐藤満雄. 北海道の特別支援学校における ICF の活用と課題. 情緒障害教育研究. 2008, 第 27 号, p.97-104.

- 5)国立特殊教育総合研究所・世界保健機関（WHO）編著．ICF 活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー．ジアース教育新社，2005．
- 6)国立特別支援教育総合研究所編著．ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へー特別支援教育を中心にー．ジアース教育新社，2007．
- 7)文部科学省初等教育局長．特別支援教育の推進について（通知）（19 文科初第 125 号）．2007．
- 8)林俊克．Excel で学ぶテキストマイニング入門．オーム社，2002．
- 9)藤井美和，李政元，小杉考司編著．福祉・心理・看護のテキストマイニング入門．中央法規，2005．
- 10)五十嵐博，福士政広，星野修平．テキストマイニングを用いた診療放射線技師のヒューマンエラー分析．日本保健科学学会誌．2010，vol.13，No.2．
- 11)小塩真司．SPSS と Amos による心理・調査データ解析ー因子分析・共分散構造分析まで．東京図書，2005．
- 12)田窪正則．SPSS で学ぶ調査系データ解析，東京図書，2009．
- 13)小田利勝．ウルトラ・ビギナーのための SPSS による統計解析入門，プレアデス出版，2007．
- 14)村瀬洋一，高田洋，廣瀬毅士編：SPSS による多変量解析，オーム社，2007．
- 15)内閣府：障害者基本計画，2002．
- 16)中央教育審議会：幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)，p136，2008．
- 17)文部科学省.特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．教育出版，2009，p.244-245．
- 18)文部科学省.特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）．海文堂出版，2009，p.19-22．
- 19)堺裕．ICF-CY を教育に活用する妥当性．国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョン」の教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書．2008，p.43-51．

#### 第 4 章 特別支援教育関連分野での ICF 及び ICF-CY 活用状況に関する研究

- 1) 世界保健機関(WHO)著・障害者福祉研究会編集．国際生活機能分類ー国際障害分類改定版一．中央法規
- 2)世界保健機関(WHO)・厚生労働省統計情報部．ICF-CY 国際生活機能分類ー児童版一．2008，p.4．
- 3)厚生統計協会．ICF（国際生活機能分類）特集．厚生の指標．2011，58，p.1．
- 4)国立特殊教育総合研究所・世界保健機関（WHO）編著．ICF（国際生活機能分類）活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー．ジアース教育新社．2005．
- 5)文部科学省．特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．海文堂出版，2009，p.19-22．
- 6)文部科学省．特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）．教育出版，2009，p.244-245．
- 7)文部科学省初等教育局長．特別支援教育の推進について（通知）（19 文科初第 125 号）．2007．
- 8)文部科学省．特別支援学校小学部・中学部学習指導要領．2009．
- 9)国立特別支援教育総合研究所．教育関連分野や外国での ICF 及び ICF-CY 活用．「ICF 児童青年期バ

- ージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告. 2008, p.131-155.
- 10)発達障害学会. 特集:発達障害領域における国際生活機能分類ICFの活用. 発達障害研究, 2007,29.4.
  - 11)医学書院. 特集:国際生活機能分類(ICF)の現況と問題点. 総合リハビリテーション. 2009, 37, 3, p.220-226.
  - 12)紀国谷恵子. 国際生活機能分類(International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF)にみた福祉・保健・医療の専門職協働における連携に関する貢献と課題. 東北福祉大学大学院総合福祉学研究科社会福祉学専攻紀要. 2007, 5, p.52-63.
  - 13)大川弥生. ICF (国際生活機能分類) - 「生きることの全体像」についての「共通言語」 - . 第1回社会保障審議会統計分科会生活機能分類専門委員会資料. 2006.
  - 14)徳永亜希雄. ICF の教育への活用-ICF-CY の動向も踏まえつつ-. 発達障害研究. 2007, 29, 4, p. 218-227.
  - 15)伊藤尚志. ICF を活用した学校生活づくりと社会生活への移行の取り組み-自力通学を実現し, その後授産施設へ自力通勤している H さんの 3 年間-. ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ-特別支援教育を中心に-. 国立特別支援教育総合研究所編著. 2007, ジアース教育新社, p.80-87.
  - 16)宮岸尚平, 三浦友和, 徳永亜希雄. ICF-CY を活用した教育相談の取り組み-読み書きに困難のある児童への事例を中心に-. 教育相談年報. 国立特別支援教育総合研究所. 2009, 第 30 号, p.23-31.
  - 17)上田敏. 国際生活機能分類 ICF の理解と活用-一人が「生きること」「生きることの困難(障害)」をどうとらえるか-. きょうされん,2005.
  - 18)徳永亜希雄,松村勘由,加福千佳子:他. 「ICF 関連図」の活用について. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」研究成果報告書. 2010, p.59-64.
  - 19)内山靖. 世界における ICF の取り組み. PT ジャーナル. 2009, 43, 8, p.653-660.

#### <第4章で分析対象とした関連分野における ICF 又は ICF-CY の活用に関する論文一覧>

##### <医療分野に関するもの>

- 1)浅川育世, 臼田滋, 佐藤弘行. 理学療法士における国際生活機能分類の認知度と活用状況. 理学療法科学. 2008, 23(2), p.267-273.
- 2)浅川育世, 佐藤裕子, 臼田滋. 国際生活機能分類「活動制限」の評価の検者間信頼性-FIM 対応コードからの検討. 理学療法科学. 2011, 26(1), p.149-155.
- 3)大工谷新一. 国際生活機能分類からみたりハビリテーション. 2008. 関西理学療法, 8, p.57-61.
- 4)藤本保志, 山田裕子, 安藤篤:他. 頭頸部癌術後の咀嚼・嚥下リハビリテーション耳鼻咽喉科医としての役割. 頭頸部癌. 2005, 31(3), p.326-330.
- 5)原口健三, 長谷麻由, 多賀誠:他. ICF による症例報告指針(モデル案)の紹介とその有効性. 柳川リハビリテーション学院・福岡国際医療福祉学院紀要. 2006, 2, p.24-28.
- 6)細井俊希, 澤田豊, 加藤剛平:他. 回復期リハビリテーション病棟入院患者の活動量の変化:退院前後 1 ヶ月での活動量の比較. 理学療法科学. 2011, 26(1), p.111-115.
- 7)五十嵐進. 国際生活機能分類を基盤にしたリハビリテーションチーム医療. 医療. 2007, 61(5), p.292-296.
- 8)伊勢田堯. 国際生活機能分類(ICF)と精神障害. 精神障害とりハビリテーション. 2002, 6(1), p.45-49.



- 9)石田利江. ICF を基盤とした中枢神経疾患患者の評価と治療の実際. 理学療法学. 2011, 38(8), p.617-619.
- 10)石坂正大, 金子純一郎, 福田真人: 他. 回復期リハビリテーションにおける至適運動負荷指標の検討ーICFに基づく帰結評価を用いた介入比較研究. 理学療法学. 2010, 37(2), p.110-111.
- 11)神沢信行. 生活機能向上への理学療法士の貢献ー脳血管障害を中心に. 甲南女子大学研究紀要, 看護学・リハビリテーション学編. 2007, 創刊号, p.7-14.
- 12)古関友美, 永井善大, 山西葉子: 他. 国際生活機能分類による在宅要介護者が日常生活において困難と感じている作業に関する調査. 作業療法. 2009, 28(4), p.385-395.
- 13)栗原まな. てんかん発作とてんかんの診断大要案一軸5の活用に向けて. てんかん研究. 2006, 24(1), p.18-25.
- 14)前岡恵美. 失語症者の能動的態度に関する検討ー評価表の作成を試みて. 音声言語医学. 2008, 49(4), p.248-253.
- 15)真柄彰. 保健医療福祉連携教育からみたICFの利用状況. 厚生指標. 2011, 58(1), p.32-35.
- 16)松下太. 認知症高齢者の理解と作業療法. 大阪作業療法ジャーナル. 2010, 23(2), p.11-16.
- 17)二唐東朔. 国際生活機能分類をふまえた視能矯正訓練士の役割. Japanese orthoptic journal. 2004, 33, p.15-20.
- 18)丹羽敦, 長谷麻由, 原口健三. ICFの特性を活かした臨床実習に向けた学内・臨床指導の視点. 国際医療福祉大学リハビリテーション学部紀要. 2005, 1, p.59-66.
- 19)野尻晋一, 山永裕明, 大久保智明. 訪問リハビリテーションにおける在宅支援の視点 (シンポジウム在宅高齢者への支援). 言語聴覚研究. 2007, 4(2), p.78-86.
- 20)Ohgane Kunishige, Ohgane Akane, Okawa Yayoi. A relationship between levels in Functioning. インテリジェントシステム・シンポジウム講演論文集. 2006, 16, p.79-80.
- 21)岡田幸之, 松本俊彦, 野口博文: 他. ICFの精神医療への導入ーICFに基づく精神医療実施計画書の開発. 精神医学. 2007, 49(1), p.41-48.
- 22)大川弥生. リハビリテーションに携る者としての資質:職業倫理と科学性. 理学療法学. 2004, 31(4), p.227-232.
- 23)大川弥生. ICFから高齢者医療・介護を考えるー生活機能学の立場から. 老年看護学. 2009, 13(2), p.18-27.
- 24)大川弥生. 災害時の生活不活発病の重要性ーその多発と予防. 医学のあゆみ. 2011, 239(5), p.492-496.
- 25)大槻利夫. 連載第2回 ポバースアプローチ 現在そして将来にわたり発展しつづける概念と治療実践 その1ーICFに基づいた評価と治療. 理学療法学. 2010, 37(2), p.122-126.
- 26)堺裕. リハビリテーション分野におけるICF-CY活用への期待ー教育との連携を中心にー. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2009, p.135-139.
- 27)島田智織, 秋元陽子, 小林幸子: 他. リハビリテーション期にある患者への化粧療法への取り組みーユニフィケーションの視点から. 茨城県立医療大学紀要. 2006, 11, p.163-171.
- 28)Samyra H. J. Keus, Bloem Bastiaan R., Hendriks Erik J. M. et. al. エビデンスに基づいたパーキンソン病理学療法の分析と臨床と研究のための勧告. Movement disorders. 2007, 1(1), p.13-22.

- 29)佐藤徳太郎. 糖尿病とリハビリテーション. リハビリテーション医学. 2003, 40(2), p.141-148.
- 30)心光世津子, 遠藤淑美, 諏訪さゆり. 精神看護学実習のための ICF の視点を取り入れた看護過程自己評価表の開発. 日本精神保健看護学会誌. 2010, 19(1), p.74-83.
- 31)鷹野昭士. ICF 国際障害分類とこれからのリハビリテーションを考える. 日本義肢装具学会誌. 2003, 19(3), p.179-180.
- 32)外山稔, 森淳一, 飯干紀代子: 他. 回復期リハビリテーション病棟における失語症患者のコミュニケーション活動の評価--CADL 成績と実行状況の比較. 言語聴覚研究. 2005, 2(3), p.168-175.
- 33)坪井真. 老年歯科医療と高齢者福祉—国際生活機能分類(ICF) の健康概念に基づく両分野の関係性 (1). 老年歯科医学. 2009, 24(3), p.311-315.
- 34)坪井真. 老年歯科医療と高齢者福祉—国際生活機能分類 (ICF) の健康概念に基づく両分野の関係性 (2). 老年歯科医学. 2010, 24(4), p.381-388.
- 35)坪井真. 老年歯科医療と高齢者福祉—国際生活機能分類 (ICF) の健康概念に基づく両分野の関係性 (3). 老年歯科医学. 2010, 25(2), p.147-152.
- 36)内山美根子, 小澤壽江, 遠藤伊豆美. ICF を活用した精神科リハビリテーションにおける評価の実際: 評価表の分析による考察. 病院・地域精神医学. 2008, 50(3), p.69.
- 37)内山靖. ICF に基づく理学療法の展望と課題. 理学療法学. 2007, 34(4), p.99-102.
- 38)上田敏. 新しい障害概念と 21 世紀のリハビリテーション医学—ICIDH から ICF へ. リハビリテーション医学. 2002, 39(3), p.123-127.
- 39)上田敏. ICF: WHO 国際生活機能分類(国際障害分類改訂版)と 21 世紀の作業療法: プラスの生活機能をどう捉え, どう生かすか. 作業療法. 2002, 21(6), p.516-521.
- 40)上田敏. 国際生活機能分類(ICF)とリハビリテーション医学の課題. リハビリテーション医学. 2003, 40(11), p.737-743.
- 41)上田敏. ICF: 国際生活機能分類と高次脳機能障害(カレントスピーチ) . 高次脳機能研究. 2004, 24(3), p.244-25.
- 42)若野貴司, 末吉勝則, 大城宜哲: 他. 回復期リハビリテーション病院におけるセラピューティックレクリエーションの取り組みについて--個別介入プログラムでの症例を通して. レジャー・レクリエーション研究. 2009, (63), p.50-53.
- 43)綿森淑子. 失語症リハビリテーションの最近の動向と ICF. 県立広島大学保健福祉学部誌 人間と科学. 2006, 6(1), p.5-16.
- 44)吉川卓司. 理学療法の現状と展望. リハビリテーション科学ジャーナル. 2006, 1, p.3-10.

#### <福祉分野に関するもの>

- 1)中越竜馬, 横井輝夫, 加藤美樹. 障害に対し心理・社会的に適応していった脳血管障害後遺症者の事例—ICF モデルにおける「活動」への働きかけを通して. 吉備国際大学保健福祉研究所研究紀要. 2010, 11, p.1-4.
- 2)太湯好子, 中島望, 川崎緑: 他. 地域高齢者の ICF に基づく機能的, 構造的統合性の測定尺度の検討. 岡山県立大学保健福祉学部紀要. 2010, 17, p.7-17.
- 3)市原正隆. 居住環境整備における医療—福祉からのアプローチ. 岐阜医療科学大学紀要. 2010, 4,

p.45-59.

- 4)濱田佐知子. 介護福祉従事者を対象とした ICF の理解と活用—ICF モデルを理解するための教育方法の試論. 四天王寺大学紀要. 2008, 46, p.465-475.
- 5)堀敦志, 本間博文, 桜井康宏. 介護予防を目的とした高齢者の住環境と ADL・QOL の関係に関する調査研究. 日本建築学会計画系論文集. 2007, 620, p.1-7.
- 6)金文華. 中国における知的障害者の活動と参加に関する評価—ICF を用いた評価を通して. 長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要. 2009, 7(1), p.81-84.
- 7)神山裕美. ストレングス視点によるジェネラリスト・ソーシャルワーカー地域生活支援に向けた視点と枠組み. 山梨県立大学人間福祉学部紀要. 2006, 1, p.1-10.
- 8)檜部公一, 岡田美保子. ICF の概念を支える用語に関する研究. 川崎医療福祉学会誌. 2008, 18(1), p.187-194.
- 9)川島麻子, 出澤華奈子, 今瀬留理子: 他. 精神障害者グループホームの QOL に関する第三者評価課題 II: 全国調査結果と ICF との関連. 病院・地域精神医学. 2008, 51(1), p.74-76.
- 10)増田公香. 加齢する肢体不自由障害をもつ人々の参加の要因分析—障害種類別にみる特性に焦点をおいて. 社会福祉学. 2004, 45(1), p.35-45.
- 11)松浦晴美, 本多留美. 介護老人保健施設での言語聴覚士のあり方を模索して. コミュニケーション障害学. 2005, 22(1), p.41-46.
- 12)Mita Takehiko, Mikami Fumiaki, Oda Ko, Okada Kitoku. Associations between Mobility Restriction and Motor and Intellectual Impairments, and the Impact of Environmental Factors in Children with Disabilities. Kawasaki journal of medical welfare. 2012, 17(2), p.80-86.
- 13)三田岳彦, 三上史哲, 堀野宏樹: 他. 肢体不自由児施設入所者の余暇活動時における生活機能と環境因子の評価. 川崎医療福祉学会誌. 2010, 19(2), p.339-346.
- 14)水村容子. サリドマイド胎芽病による上肢障害者のケーススタディからみた住要求と住環境整備に関する研究—日本とスウェーデンの比較から. 日本家政学会誌. 2004, 55(8), p.623-634.
- 15)長崎和則. 障害程度区分のあり方—ICF の視点から考える. 精神障害とリハビリテーション. 2007, 11(2), p.122-126.
- 16)Nagata Chizuru. The utilization of personal mobility in an Aging Society and Quality of Life: from the view point of ICF Activities and Participation dimensions. 熊本大学医学部保健学科紀要. 2012, 8, 4 p.7-59.
- 17)中川昭夫. 福祉介護機器を取り巻く環境. 関西支部講演会講演論文集. 2002, 77, "1-1"-"1-4".
- 18)野口祐子, 橋本彼路子, 阪東美智子: 他. 肢体不自由児のいる家庭の住環境整備のあり方とその介入の方策の検討—その 2 訪問調査からみた子育てと住環境の実態. 学術講演梗概集. 2009, p.243-244.
- 19)西尾敦史. 「援助困難」のみかた—沖縄県地域福祉権利擁護事業の実態調査(2007)から. 沖縄大学人文学部紀要. 2007, 10, p.77-95.
- 20)小木曾加奈子, 安藤邑恵. 認知症高齢者のケアに対する「環境因子」に関する看護職と介護職の認識の違い—介護老人保健施設のインタビュー調査から. 岐阜医療科学大学紀要. 2011, 5, p.1-7.
- 21)小木曾加奈子, 今井七重. 要介護高齢者に対する転倒・転落におけるリスクマネジメント—転倒・転落振り返りシートの分析. 岐阜医療科学大学紀要. 2010, 4, p.19-26.

- 22) 齋藤深雪. 「精神障害者生活機能評価尺度(参加面)」の開発研究. 日本保健福祉学会誌. 2007, 14(1), p.11-21.
- 23) 齋藤深雪. 「精神障害者生活機能評価尺度(活動面)」の開発についての研究. 日本精神保健看護学会誌. 2008, 17(1), p.44-52.
- 24) 佐古崇, 長澤夏子, 渡辺仁史. 人間と空間のインターフェースとしての福祉ロボット・福祉機器に関する研究—ICF コードを用いたデータベースによるマッチング(情報・環境・インターフェース, 建築計画 I). 学術講演梗概集. 2007, p.925-926.
- 25) 佐藤久夫. 福祉・介護における ICF 活用の可能性. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—. 2005, p.152-155. ジアース教育新社.
- 26) 柴原君江. 生活支援における活動・参加の課題と環境因子. 田園調布学園大学紀要. 2008, 3, p.1-15.
- 27) 城正子. 人間科学としての生活支援の知識体系を旨とした新教育課程領域「こころとからだのしくみ」の科目「(日常生活活動に関連した)こころとからだのしくみ」の教育内容の編成. 浦和論叢. 2011, 44, p.67-79.
- 28) 高木健志, 土田耕司, 岡京子. 介護福祉理念に関する一考察—国際生活機能分類に基づいて. 川崎医療短期大学紀要. 2005, 25, p.35-39.
- 29) 田中浩二, 高橋泰, 大河内二郎. 国際生活機能分類による環境因子測定の試み・サービス・制度・政策. 国際医療福祉大学紀要. 2005, 10(2), p.5-17.
- 30) 田中浩二, 大河内二郎, 高橋泰. 国際生活機能分類(ICF)による高齢者の環境因子の評価について. 病院管理. 2006, 43(2), p.139-146.
- 31) 田中浩二. 就学前の子どもの支援における ICF・CY 活用方策の提案. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2009, p.131-134.
- 32) 田中浩二. 福祉分野における ICF・CY 活用への期待. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2009, p.140-143.
- 33) 溪村真司. 国際生活機能分類(ICF)がもたらしたもの—社会福祉援助技術の視点から. 種智院大学研究紀要. 2008, 9, p.1-29.
- 34) 植田章. ケアマネジメントの視点からみた支援費制度. 障害者問題研究. 2003, 30(4), 284-294.
- 35) 牛山琴美, 横田善夫, 勝平純司: 他. 腰椎疾患を持つ人のための洗面台の高さの研究(機器・設備, 建築計画 I). 学術講演梗概集. 2003, 785-786.
- 36) 矢島卓郎. 一心身障害児施設の病棟における生活音の実情と課題—生活音の音圧測定と職員アンケート結果による検討. 目白大学総合科学研究. 2007, 3, 113-124.
- 37) 山崎百子. 福祉サービスの質評価を目的としたニーズ抽出質問票作成の試み: ICF ユニバーサルモデルの視点から. 健康科学大学紀要. 2006, 2, p.159-172.
- 38) 山崎百子. ニーズを理解する福祉サービスとは? —心理学の応用 理解と介入(個体と環境の関係). 日本老年医学会雑誌. 2006, 43(1), p.58-61.
- 39) 由田美津子, 道下千春. 介護技術講習会における介護過程教育方法の試み—ICF モデルの活用と事例記載シートの考案. 北陸学院短期大学紀要. 2007, 39, p.199-208.

### ＜保健分野に関するもの＞

- 1) 藤本末美, 原 政代, 石川浩代: 他. 介護予防活動の検討. 人間福祉研究. 2006, 8, p.15-30.
- 2) 舟根妃都美, 服部ユカリ. 積雪寒冷地において雪・氷が原因で骨折した高齢者に関する研究. 老年看護学. 2005, 10(1), p.24-33.
- 3) 林隆, 木戸久美子, 小野善郎. 知的障害児者入所施設保健医療担当者の問題行動への認識と薬剤適応について—ICF スケールを用いた問題行動についての認識調査. 山口県立大学大学院論集. 2005, 6, p.71-79.
- 4) 日下隆一, 小森昌彦, 田中康之: 他. 介護予防における理学療法士の視点—ICF コアセットを用いて. 理学療法科学. 2008, 23(1), p.29-33.
- 5) 奈倉道隆. 高齢者のウェルネスを支援する医学カウンセリング. 心身医学. 2010, 50(3), p.187-194.
- 6) 縄井清志, 仙波浩幸. 医療・福祉領域の機械工学的課題についての調査. 日本貴機械学会年次大会論文集. 2008, 7, p.271-272.
- 7) 西牧謙吾. 保健分野における ICF 活用の可能性—ヘルスプロモーションとの関連において—. 国立特殊教育総合研究所, 世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—. 2005, p.156-158. ジアース教育新社.
- 8) 小木曾加奈子, 山下科子, 安藤恵美. 介護老人保健施設における要介護 1 の高齢者の生活課題の傾向について—「国際生活機能分類(ICF)の視点からの分析. 老年看護. 2008, 39, p.106-108.
- 9) 小木曾加奈子, 山下科子, 安藤恵美. 介護老人保健施設における要介護 5 のケアプランの傾向について—国際生活機能分類の視点を用いて. 日本看護学会論文集, 看護教育. 2008, 39, p.367-369.
- 10) 杉原努. 「精神保健福祉援助実習」自己評価表作成の目的と視点. 社会学部論集. 2004, 39, p.115-131.
- 11) 鈴木昭. 保健・医療・福祉の一体的推進—県行政の立場から. 新潟医療福祉学会誌. 2003, 3(1), p.11-12.
- 12) 徳江与志子, 新井 真由美, 宗行 彪, 土屋 信子. 2002). 広汎性発達障害児に対するチームアプローチ—幼稚園訪問を通して. 群馬保健学紀要, 22, p.71-77.
- 13) 山下科子, 小木曾加奈子, 安藤恵美. 介護老人保健施設における認知症高齢者のケア内容の傾向について—国際生活機能分類(ICF)の視点からの分析. 日本看護学会論文集, 老年看護. 2008, 39, p.103-105.
- 14) 吉川彰二, 永井利三郎, 小垣滋豊: 他. フォンタン型手術後の子どもの「生活機能」の検討—保護者へのインタビューより. 小児保健研究. 2008, 67(2), p.315-321.

### ＜労働分野に関するもの＞

- 1) 藤田早苗, 菊池恵美子. ICF(国際生活機能分類)による復職後の生活困難に関する分析—脳血管障害者 9 名を通して. 日本保健科学学会誌. 2005, 7(4), p.277-284.
- 2) 春名由一郎. 職業領域における活用. 総合リハビリテーション. 2009, 37(3), p.220-226.
- 3) 春名由一郎. 発達障害領域における国際生活機能分類 ICF の活用—職業面への活用. 発達障害研究. 2007, 29(4), p.235-244.
- 4) 春名由一郎. 職業リハビリテーションへの ICF の活用. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—. 2005,

- p.156-158. ジアース教育新社.
- 5)春名由一郎.労働分野からみた就労への移行における ICF・CY 活用への期待. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 2009, p.144-148.
  - 6)今野義孝, 霜田浩信. 知的障害者の就労支援に関する研究—S 社の「チャレンジ雇用」. 人間科学研究, 2006, 28, p.69-78.
  - 7)厚生労働省職業安定局. 「難病患者の雇用管理・就労支援に関する実態調査」調査結果. 2006.
  - 8)中村 Thomas 裕美, 山田 孝, 菊池恵美子. 復職を目指す地域通所事例に対する人間作業モデルの有効性. 東京保健科学学会誌. 2003, 6(3), p.238-246.
  - 9)野田泰弘. 職場実習事業の実践事例を ICF の視点で検証する. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—. 2005, p.162-166. ジアース教育新社.
  - 10)障害者職業総合センター. 「職業的視点から見た障害と地域における効果的支援に関する総合的研究」調査研究報告書 No.67. 2005.
  - 11)障害者職業総合センター. 地域就労支援における情報の取得と活用のガイドブック. 2009.
  - 12)障害者職業総合センター. 「障害者の自立支援と就業支援の効果的連携のための実証的研究」調査研究報告書 No. 100. 2011.
  - 13)障害者職業総合センター. 「難病のある人の雇用管理の課題と雇用支援のあり方に関する研究」調査研究報告書 No. 103. 2011.
  - 14)山内寿恵, 渡邊修. 作業遂行プロセスモデルを用いた就労支援 87 脳損傷事例における遂行機能障害, 機能障害, 活動制限, 参加制約, 環境因子の分析. 日本保健科学学会誌. 2008, 11(4), 214-224.
  - 15)安井秀作. 障害者自立支援法における雇用・就労システムの課題. 近畿福祉大学紀要. 2006, 7(2), p.199-214.

#### ＜特別支援教育分野に関するもの＞

- 1)安藤岳人. 特別支援教育推進者としての資質と専門性の向上を目指して—ICF(国際生活機能分類)の特別支援教育における活用方法を探る. 宮城県特別支援教育センター 2008 年度特別支援教育長期研修員報告書. 2008, p.135-140.
- 2)池本喜代正, 吉川一義, 徳永亜希雄: 他. ICF はいかに障害児教育の課題を継承し, 克服するのか—特別支援教育実践における ICF の活用と課題(準備委員会企画シンポジウム 3, 日本特殊教育学会第 47 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究. 2010, 47(5), p.342-344.
- 3)金川朋子. 特別支援学校におけるムーブメント教育について. 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学. 2008, 57(1), p.77-85.
- 4)金川朋子, 高井照隆, 永田早百合: 他. 特別支援教育における ICF 活用の基礎的研究. 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学. 2009, 58(1), p.63-79.
- 5)三品享子, 池本喜代正, 清水 浩: 他. 知的障害特別支援学校の教育内容と ICF との関連に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2009, 32, p.207-213.
- 6)宮岸尚平, 三浦友和, 徳永亜希雄. ICF・CY を活用した教育相談の取り組み —読み書きに困難のある

- 児童への事例を中心に一. 教育相談年報. 国立特別支援教育総合研究所. 2009, 30, p.23-31.
- 7)西牧謙吾, 滝川国芳. 教育の現場から一障害や病気のあるすべての子どもに対応できる特別支援教育をめざして一. 小児科診療. 2009, 72(8), p.1365-1372.
- 8)西村修一, 池本喜代正, 下無敷順一: 他. ICF の評価に関する一考察:ICF をベースとしたチェックリストの作成と活用. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2009, 32, p.191-198.
- 9)西村修一, 池本喜代正. ICF 理念を指導に深める方法的研究に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2010, 33, p.193-200.
- 10)小倉靖範, 宮岸尚平, 甲斐洋二郎: 他. ICF(国際生活機能分類)の教育への活用 (平成 19 年度北海道特別支援教育学会研究発表中央大会 学会企画シンポジウム報告). 北海道特別支援教育研究. 2008, 2(1), p.69-73.
- 11)齊藤博之, 吉田豊. いま知りたい 特別支援教育 Q&A(第 14 回)教育における ICF の活用ってどうすれば?. 特別支援教育研究. 2010, 633, p.32-35.
- 12)齊藤博之, 遠直美, 下尾直子: 他. ICF の学校現場への適用 VII—ICF 活用の実際・「子ども理解」で活用する一(自主シンポジウム 33,日本特殊教育学会第 48 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究. 2011, 48(5), p.450-451.
- 13)堺裕, 徳永亜希雄, 齊藤博之: 他. ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用 II —特別支援教育への適用の可能性一(自主シンポジウム 38,日本特殊教育学会第 43 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究. 2006, 43(5), p.424-425.
- 14)堺裕. ICF の基盤にある概念に基づいた特別支援教育—豊かに生きる姿を指向した RPDCA サイクルとツールの検討—. 帝京大学福岡医療技術学部紀要. 2012, 7, p.15-36.
- 15)崎原秀樹. 「障害」はどこにあるのか—「障害」とは何かを考えるために. 鹿児島国際大学社会福祉学部論集. 2012, 30(4), p.1-24.
- 16)笹森洋樹, 高倉誠一. いま知りたい 特別支援教育 Q&A(第 8 回)現場の教育と国際動向(障害者の権利に関する条約・ICF). 特別支援教育研究. 2009,627, p.32-35.
- 17)佐藤満雄, 荒木文生, 福井一之: 他. ICF(国際生活機能分類)の教育への活用(2)—ICF-CY の発達障害児への適用—. (平成 20 年度北海道特別支援教育学会研究発表中央大会 学会企画シンポジウム報告). 北海道特別支援教育研究. 2009, 3(1), p. 71-75.
- 18)佐藤満雄, 三坂佳慎, 津川周一: 他. ICF(国際生活機能分類)の教育への活用(3) 平成 21 年度北海道特別支援教育学会研究発表中央大会 学会企画シンポジウム報告). 北海道特別支援教育研究. 2010, 4(1), p.62-64.
- 19)下無敷順一, 池本喜代正, 西村修一: 他. 特別支援学級における個別の指導計画への ICF 活用. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2009, 32, p.199-205.
- 20)曾和信一. 特別支援教育と軽度発達障がい. 四條畷学園短期大学紀要. 2007,40, p.30-41.
- 21)鈴木順子. 一般就労を目指す D さんが自信をもって社会に出られるようになるための指導の一試み—ICF の視点を生かした指導プログラムに基づく指導を通して—. 宮城県特別支援教育センター特別支援教育長期研修員報告書 2009 年度. 2009, p.103-112.
- 22)鈴木保巳, 吉川一義, 大川弥生: 他. 特別支援教育における ICF 活用の前提(準備委員会企画シンポジウム 1,日本特殊教育学会第 48 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究. 2011, 48(5), p.408-409.



- 23)高山恵子. AD/HD の理解と支援—支援団体の立場から— (第 88 回日本小児精神神経学会シンポジウム(AD/HD 児の治療・教育・関連領域での連携と支援). 小児の精神と神経. 2003, 43(1), p.33-37.
- 24)徳永亜希雄. ICF 及び ICF version for Children and Youth(国際生活機能分類児童青年期版)を巡る動向. 世界の特殊教育. 2006, 20, p.29-35.
- 25)徳永亜希雄. ICF の教育への活用—ICF-CY の動向も踏まえつつ—. 発達障害研究. 2007, 29(4), p.218-227.
- 26)徳永亜希雄, 伊藤尚志, 下島かほる: 他. ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用 IV—小・中学校等での活用の可能性を探る—(自主シンポジウム 55,日本特殊教育学会第 45 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究. 2008, 45(5), p.351-352.
- 27)徳永亜希雄, 田中浩二. ICF 及び ICF-CY を巡る国際的動向—ICF 北米協力センター会議,ICF-CY 会議及び WHO 国際分類ファミリー会議の概要を中心に—. 世界の特別支援教育. 2008, 22, 19-26.
- 28)徳永亜希雄. ICF(国際生活機能分類)とは何か. 特別支援教育研究. 2008, 614, p.22-25.
- 29)TOKUNAGA Akio. The attempt of the practical application of International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) as a tool for collaboration among various professionals : A perspective on its applicability to "individualized educational support plan". NISE bulletin. 2008,9, p.1-25.
- 30)徳永亜希雄, 齊藤博之, 大久保直子: 他. ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用 V—活用のための研修と理解啓発について考える—(自主シンポジウム 45,日本特殊教育学会第 46 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究. 2009, 46(5), p.378-379.
- 31)徳永亜希雄. ICF-CY の観点からの特別支援教育関連研究動向分析の試み—肢体不自由教育領域を中心に—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要. 2009, 36, p.97-107.
- 32)徳永亜希雄, 松村勘由, 齊藤博之: 他. ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用 VI—あらためて, 特別支援教育においてICF-CYを活用する背景に迫る—(自主シンポジウム 21,日本特殊教育学会第 47 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究. 2010, 47(5), p.366-367.
- 33)徳永亜希雄. 諸外国における学校教育への ICF-CY(国際生活機能分類児童版)活用の取り組み. 世界の特別支援教育. 2010,24, p.29-33.
- 34)堤佳弘, 今枝史雄, 山本壮則: 他.障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究—通常の学級における授業実践についての報告(第 1 報). 大阪教育大学障害児教育研究紀要. 2008, 31, p.77-90.
- 35)渡邊正裕, 富山比呂志, 齊藤博之: 他. 教育用 ICF データベース e-ANGEL の ICF-CY への対応とインターネットでの公開について(特別支援教育,日本教育情報学会第 23 回年会). 年会論文集 . 2007 23, p.44-47.
- 36)吉川一義, 河合隆平. 特別支援教育における意義と活用—ICF はいかに障害児教育の課題を継承し, 克服するのか (特集 国際生活機能分類(ICF)の現況と問題点). 総合リハビリテーション. 2009 37(3), p.215-219.

### 第Ⅲ部 特別支援教育実践への ICF 及び ICF-CY 活用に関する研究

#### 第 5 章 特別支援教育における多職種間連携のためのツールとしての活用に関する予備的研究

- 1)特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議. 今後の特別支援教育の在り方(最終報告). 2003.
- 2)国立特殊教育総合研究所. 全国盲・聾・養護学校における自立活動の指導に関する実態調査. 2003.
- 3)内閣府. 障害者基本計画重点施策5か年計画. 2002, p.7,
- 4)徳永亜希雄. 子どもの暮らしに根ざした, 地域の社会資源ネットワークの中での自立活動の展開 - A君自身へのかかわりとA君を取り巻く社会資源とのかかわりを通して-. 国立特殊教育総合研究所研究紀要. 2003, 第30巻, p.81-91,
- 5)徳永亜希雄. 肢体不自由養護学校での自立活動における多職種との協働を考える - ICFを活用した事例検討と全国各地の取り組みから -. 日本特殊教育学会第41回研究大会発表論文集. 2003.
- 6)障害者福祉研究会編集. ICF 国際生活機能分類 - 国際障害分類改訂版 -. 中央法規, 2002.
- 7)WHO. ICF CHECKLIST Version 2.1a Clinical Form. WHO Web サイト  
<http://www.who.int/classifications/icf/training/icfchecklist.pdf>  
(参照 2013-11-20)
- 8)徳永亜希雄, 松村勘由, 加福千佳子: 他. 「ICF 関連図」の活用について. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」研究成果報告書. 2010, p.59-64,
- 9)滝坂信一. 養護学校に求められるパートナーシップ. IEP JAPAN. 2002, No.8.
- 9)Rune J. Simeonsson. Developing the ICF version for children and youth; status report. North American Collaborating Center 9th Annual Conference on ICF プレゼンテーション資料. 2003.
- 10)石隈利紀, 田村節子. 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 学校心理学・実践編. 図書文化社, 2003, p.32-46.

## 第6章 児童生徒の全体像把握と課題設定のためのツールとしての活用に関する研究

- 1)徳永亜希雄, 松村勘由, 加福千佳子: 他. ICF 関連図の活用について. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」研究成果報告書. 2010, p.59-64.
- 2)大久保直子. ICF 関連図作成手順マニュアルを検討した取り組み. 国立特別支援教育総合研究所編著. ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へー特別支援教育を中心にー. ジアース教育新社, 2007, p.110-117.
- 3)山元薫. ICF 活用を支える研修の取組ーモデル児を用いた模擬ケース会議を通してー. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究ー活用のための方法試案の実証と普及を中心にー」研究成果報告書. 2012, p.198-201.
- 4)湯野志津香. 国立特別支援教育総合研究所平成23年度特別支援教育専門研修レポート「授業づくりにおいて大切にしたいこと」(5班研究協議「はじめの一步～ぼくらの授業づくり～」より). 2011.
- 5)堺裕. リハビリテーション医療における ICF 活用の可能性と特別支援教育への応用. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関(WHO)編著. ICF 活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー. ジアース教育新社, 2005, p.142-151.
- 6)堺裕, 佐藤満雄, 徳永亜希雄. 学校現場における ICF (国際生活機能分類) の活用に関する一考察ー ICF と盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領の比較を通じた適合性の検討からー. 帝京大学福岡医療技術学部紀要, 2006, 創刊号. 別冊. p.1-36.
- 7)堺裕. 自立活動の指導のための手立てー ICF-CY と自立活動の内容との適合性に関する予備的検討か

らー。国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF・CY の活用に関する研究―活用のための方法試案の実証と普及を中心に―」研究成果報告書。2012, p.175-197.

## 第7章 特別支援教育における ICF・CY チェックリストに関する研究

- 1)WHO 著, 国立特殊教育総合研究所訳. ICF チェックリスト (日本語訳版) バージョン 2.1aー国際生活機能分類活用のための臨床用フォームー.国立特殊教育総合研究所, 世界保健機関 (WHO) 編著. ICF 活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー. 2005, ジアース教育新社, p.17-46.
- 2)高田屋陽子. 特別支援学校での ICF・CY 活用の実際 1ー児童生徒の全体像の整理と課題の明確化を中心にー. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2008, p.79-83.
- 3)川口ときわ. 特別支援学校における ICFーCY 活用の実際 3ー寄宿舎における ICF・CY 活用の試みー. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2008, p.89-96.
- 4)西村修一, 池本喜代正, 下無敷順一他. ICF の評価に関するー考察ーICF をベースとしたチェックリストの作成と活用ー. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要. 32, 2009, p.199-205.
- 5)障害者福祉研究会編集. ICF 国際生活機能分類ー国際障害分類改定版ー. 2002, 中央法規, p. 243.
- 6)Stucki G. et al. Value and application of the ICF in rehabilitation medicine. DISABILITY AND REHABILITATION. Vol. 25, No. 11-12, 2003, p.628-634.
- 7)文部科学省. 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版, 2009, p.19-22.
- 8)大川弥生. 生活機能とは何かーICF : 国際生活機能分類の理解と活用ー. 2007, 東京大学出版会.
- 9)上田敏. 国際生活機能分類 ICF の理解と活用 人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか. 2005, きょうされん.
- 10)松村勘由, 富山比呂志, 徳永亜希雄. ICF・CY 活用支援電子化ツールの開発と実証. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF・CY の活用に関する研究―活用のための方法試案の実証と普及を中心に―」研究成果報告書. 2012, p.70-74.

## 第8章 実態把握時の障害種別の観点検討のツールとしての活用に関する研究

- 1)文部科学省. 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版, 2009, p.19-22.
- 2)文部科学省. 学校教育法施行令 22 条の 3. 文部科学省法令研究会監修. ぎょうせい, 2013, p.133.
- 3)文部科学省. 学校教育法施行規則 140 条. 文部科学省法令研究会監修. ぎょうせい, 2013, p.158.
- 4)上田敏. 国際生活機能分類 ICF の理解と活用 人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか. きょうされん. 2005, p.28.
- 5)堺裕. ICF・CY を教育に活用する妥当性. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2008, p.43-51.
- 6)大塚玲. 小学校における校内支援体制の構築と特別支援教育コーディネーターの役割 : 静岡県内における先進校の取り組みの分析から. 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇. 2009, vol. 59.

p.109-122.

- 7)Weigl, M.; Cieza, A.; Andersen C. et al. Identification of Relevant ICF Categories in Patients With Chronic Health Conditions: A Delphi Exercise, Journal of Rehabilitation Medicine. 2004, Suppl.44, p.12-21.
- 8)Stucki,G.; Cieza, A.; Geyh, S.; et al.ICF Core Sets for Rheumatoid Arthritis, Journal of Rehabilitation Medicine.2004,Suppl.44, p.87-93.
- 9)Cieza,A.; Stucki,G.; Weigl, M.et al. ICF Core Sets for Low Back Pain, Journal of Rehabilitation Medicine. 2004,Suppl.44, p.69-74.
- 10)館淳一郎, 北澤拓也, 大森保徳. ICF の環境因子を生かしたオリジナルチェックリストにより, 医療関係者と連携した取り組み. ICF 及びICF-CY の活用 試みから実践へー特別支援教育を中心にー. 国立特別支援教育総合研究所. ジアース教育新社, 2007, p.68-78.
- 11)川口ときわ. 特別支援学校での ICF-CY 活用の実際 3ー寄宿舎における ICF-CY 活用の試みー. 国立特別支援教育総合研究所「児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書. 2008, p.89-96.
- 12)文部科学省初等中等教育局長.特別支援教育の推進について (通知). 2007.
- 13)特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議. 審議経過報告. 2010, p.19-21.
- 14)文部科学省. 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部). 教育出版, 2009, p.242-248.
- 15)文部科学省. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 2009, p.7-11.
- 16)中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告ー学校における「合理的配慮」の観点ー. 2012.
- 17)川間健之介.身体障害のある人々に対する態度: 確認的因子分析による職種間の因子構造の比較.リハビリテーション連携科学.2008, vol.9,no.1, p.12-21.
- 18)国立特別支援教育総合研究所.在籍者の障害の状態.「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」研究成果報告書.2010, p.30-36.
- 19)世界保健機関 (WHO) 著・厚生労働省官房統計情報部訳, 国際生活機能分類ー児童版ー, 財団法人厚生統計協会, 2009, p.6-8.
- 20)奥住秀之.知的障害者の運動行為の問題. 発達障害研究. 2005,vol.27, no.1,p.13-27.
- 21)平田正吾, 奥住秀之, 北島善夫: 他. 健常発達過程から見た知的障害者の手指運動. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系. 2009, vol.60. P.265-272.
- 22)松原豊: 知的障害児における発達性協調運動障害の研究ー運動発達チェックリストを用いたアセスメントー. こども教育宝仙大学紀要, 2012, 3, p. 45-54.
- 23)国立特別支援教育総合研究所.自閉症・情緒障害の発達と実態把握. 特別支援教育の基礎・基本. ジアース教育新社, 2009, p.242-245.

## 第9章 特別支援教育実践へのICF又はICF-CY活用の背景及び成果、課題に関する研究

- 1)中央教育審議会. 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善につ

いて（答申），2008，p.136.

- 2) S. ヴォーン・J. シナグブ・J.S. シューム(著)，井下理(監訳)，柴原宜幸・田部井潤(翻訳)．グループ・インタビューの技法．慶應義塾大学出版会，1999，p.19.
- 3) S. ヴォーン・J. シナグブ・J.S. シューム(著)，井下理(監訳)，柴原宜幸・田部井潤(翻訳)．グループ・インタビューの技法．慶應義塾大学出版会，1999，p.76.
- 4) 佐藤郁哉．質的データ分析法—原理・方法・実践—．新曜社，2008.
- 5) 文部科学省．特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）．教育出版，2009，p.244-245.
- 6) 障害者施策推進本部．障害者基本計画 重点施策実施5か年計画，2002，p.7.
- 7) 文部科学省．小学部・中学部特別支援学校学習指導要領．2009，p.5.
- 8) 文部科学省．特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）．教育出版，2009，p.210.
- 9) 文部科学省．高等学校学習指導要領，2009，p.268.

### 巻末資料3「ICF 関連図について」

- 1) 松村勘由，加福千佳子，徳永亜希雄：他．特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度・活用状況等に関する調査 調査のまとめ(最終報告)．国立特別支援教育総合研究所 Web サイト．2010．[http://www.nise.go.jp/PDF/H21kenkyu\\_ICFCY\\_chousamatome\\_end.pdf](http://www.nise.go.jp/PDF/H21kenkyu_ICFCY_chousamatome_end.pdf)(参照 2011-11-13).
- 2) 学校法人日本社会事業大学社会事業研究所．社会福祉援助への国際障害分類（改正案）の活用可能性に関する研究—1997 年ベータ 1 案—の事例への適用—．1997 年度共同研究報告書．1998.
- 3) 徳永亜希雄．子どもの暮らしに根ざした，地域の社会資源ネットワークの中での自立活動の展開—A 君自身へのかかわりと A 君を取り巻く社会資源とのかかわりを通して—．国立特殊教育総合研究所研究紀要.2003，第 30 巻，p.81-91.
- 4) 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関（WHO）編著．ICF 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—．ジアース教育新社，2005.
- 5) 徳永亜希雄，松村勘由，加福千佳子：他．ICF 関連図の活用について．国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」研究成果報告書．2010，p.59-64.
- 6) 徳永亜希雄，溝端英二．特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順（試案）の開発と実証．国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」研究成果報告書.2012，p.20-34.
- 7) 齊藤博之．よりよく子どもを理解するために（教育相談での活用）—ADHD と診断されている小 4 男子（A くん）の事例から—．国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」研究成果報告書．2010，p. 67-70.
- 8) 山元薫．個別の教育支援計画，個別の指導計画のシステム作りと授業改善への ICF の活用．国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」研究成果報告書．2010，p. 91-95.
- 9) 二階堂悟．児童生徒の実態把握と課題の焦点化，授業改善のための ICF 及び ICF-CY の活用．国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」研究成果報告書．

2010, p. 85-89.

- 10)徳永亜希雄. ICF と個別の教育支援計画. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関（WHO）編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー. ジアース教育新社,2005, p.81-90.
- 11)障害者福祉研究会編集・世界保健機関（WHO）. 国際生活機能分類ー国際障害分類改定版ー, 中央法規, 2002, p.212.
- 12)川口ときわ, 小林幸子. 一人一人の理解と適切な支援方策検討のための ICF 及び ICF-CY の活用ー寄宿舍での取り組みを中心にー. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」研究成果報告書. 2010, p. 109-113.

# 「特別支援学校におけるICF及びICF-CYについての認知、活用状況等に関する調査」調査票

この調査は、第1部、第2部の2つの部分で構成されています。

第1部は、基本情報に関する内容です。

第2部は、ICF及びICF-CYに関する内容です。

ご回答いただく方は、校長(分校、分教室の長)あるいは、校長(分校、分教室の長)が指名する教職員で、本調査に関わる学校(分校、分教室)の全体の状況を把握する立場にある方を想定しています。

以下、学校(分校、分教室)の基本情報、ICF及びICF-CYに関する内容の各項目について、それぞれご回答ください。

## 回答欄

学校(分校・分教室)の名称と回答いただいた方の職名・担当・氏名

学校名 (及び分校・分 教室名)			立		
※ 本校・分校・分教室の別が分かるように記述してください。					
回答者の 職名・担当・氏名	職 名		担 当		氏 名
※ [担当]は、校務分掌などで担当されている部署名やその役職名などを記入してください。					
※ 分校・分教室を設置する学校については、それぞれ回答いただくよう別々に調査票を送らせていただいています。					
※ 学校名は、設置者が分かるように記述してください。「立」が不要な場合は、適宜、削除してください。					

## 第1部 学校に関する基本情報

### 1 在籍する幼児児童生徒の数(単位:人、平成21年5月1日現在)

在籍する障害種別の部門、学部等の欄に人数を記入してください。

(幼児児童生徒の状態にかかわらず、在籍の状況で記入してください。)

学部等を設置しているにもかかわらず、当該日に在籍者がいない場合は、「0」と記入してください。

その障害種別の部門、学部等が設置されていない場合は、「-」(マイナス記号)を記入してください。

	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	合計
幼稚部						
小学部						
中学部						
高等部						
専攻科						
合計						

### 2 寄宿舎及び在籍する幼児児童生徒が居住する医療・福祉施設等の併設の有無について

※ 下記の表の中で、該当するところに○を記入してください。

	有り	無し
寄宿舎		
施設		



## 第2部 ICF及びICF-CYに関する内容

### 1 ICF及びICF-CYの認知について

- (1) ICF(国際生活機能分類)という言葉について、貴校(分校、分教室)の教職員はどれくらいの割合で知っていると思いますか？次の各項目の該当する番号を回答欄に記入してください。

- ①80%以上が知っている  
②60%以上80%未満が知っている  
③40%以上60%未満が知っている  
④20%以上40%未満が知っている  
⑤20%未満が知っている

回答欄

- (2) ICF-CY(国際生活機能分類児童版)という言葉について、貴校(分校、分教室)の教職員はどれくらいの割合で知っていると思いますか？次の各項目の該当する番号を回答欄に記入してください。

- ①80%以上が知っている  
②60%以上80%未満が知っている  
③40%以上60%未満が知っている  
④20%以上40%未満が知っている  
⑤20%未満が知っている

回答欄

### 2 ICF又はICF-CYの活用の有無について

貴校(分校、分教室)の一部又は全体において、昨年度以降にICF又はICF-CYの活用が行われていますか？該当する番号を回答欄に記入してください。なお、活用の内容については、次の設問[3]以降の内容をご参照ください。

- ①一部又は全体で活用している  
②活用していない

回答欄

※ ①と回答された方は、次に続く、設問[3]、[4]、[5]、[6]についてお答えください。

※ ②と回答された方は、この調査票の最終ページの設問[6](その他、意見等)についてお答えください。

### 3 ICF又はICF-CYの活用状況について

- [2]の設問で、「①活用している」と回答された方に、お尋ねいたします。

- (1) ICF又はICF-CY活用の概要

貴校(分校、分教室)では、どのような活用をされていますか。その概要を次の記入欄に簡潔に記述してください。

※ ご記入いただいた活用の概要に関する設問が、次のページに続きます。

(2) ICF又はICF-CYの活用の場面、活用の目的、活用の観点について

前ページの設問項目〔(1)〕でご記入いただいた活用の概要について、その活用の目的、活用の場面、活用の観点について、以下のそれぞれの項目リストから選択し、当てはまる全ての組み合わせを、次ページの回答欄に記入してください。(複数回答可)

1) 活用の場面のリスト (活用する教育活動の各場面を選択してください。)

- ①個別の教育支援計画(個別の移行支援計画を含む)において
- ②個別の指導計画において
- ③授業の計画段階において
- ④個別の教育支援計画や個別の指導計画、授業計画等の間の整理において
- ⑤授業の振り返り段階において
- ⑥進路指導において
- ⑦自立活動の指導において
- ⑧交流及び共同学習において
- ⑨寄宿舎において
- ⑩センター的機能による地域支援において
- ⑪事例検討会において
- ⑫話し合いや面談において
- ⑬学校での指導内容表等の検討において
- ⑭統計的な情報の整理において
- ⑮その他(記入してください)

2) 活用の目的のリスト(活用の目的として考えられるものを選択してください。)

- ①幼児児童生徒自身の自己理解のために
- ②幼児児童生徒の相互理解のために
- ③幼児児童生徒の実態把握のために
- ④幼児児童生徒の実態から課題の抽出を行うために
- ⑤幼児児童生徒の目標設定のために
- ⑥幼児児童生徒への指導・支援内容や方法の検討のために
- ⑦幼児児童生徒への指導・支援後の評価のために
- ⑧幼児児童生徒の在学中の先の姿をイメージするために
- ⑨幼児児童生徒の卒業後の姿をイメージするために
- ⑩教職員間の共通理解・連携のために
- ⑪保護者との共通理解・連携のために
- ⑫校外の関連機関・関係者等との共通理解・連携のために
- ⑬幼児児童生徒に関する情報を資料として引き継ぐために
- ⑭その他(記入してください)

3) 活用の観点のリスト(ICF及びICF-CYのどんな特徴を活用しているかについて、選択してください。)

- ①心身機能・身体構造、活動、参加という生活の機能に加え、環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している
- ②「健康状態」を重視する視点を活用している
- ③「心身機能・身体構造」を重視する視点を活用している
- ④「活動」を重視する視点を活用している
- ⑤「参加」を重視する視点を活用している
- ⑥「環境因子」を重視する視点を活用している
- ⑦「個人因子」を重視する視点を活用している
- ⑧ICFの概念図を模した図(以下、「ICF関連図」)を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している
- ⑨「ICF関連図」等で幼児児童生徒に関する複数の情報を関連づける方法を活用している
- ⑩「ICF関連図」作成作業を共有する方法を活用している
- ⑪作成された「ICF関連図」を共有する方法を活用している
- ⑫ICFチェックリスト(独自に創意工夫したものを含む)等により、ICF又はICF-CYの分類項目を活用している
- ⑬チェックリストではなく、ICF又はICF-CYの分類項目そのものを活用している
- ⑭ICF又はICF-CYの分類項目の評価点を活用している
- ⑮その他(記入してください)

回答欄	[1) 場面]、[2) 目的]、[3) 観点] の欄に、それぞれ該当する項目の番号を一つ選択し、記入して下さい。(複数回答可)
-----	---

	1) 場面	—	2) 目的	—	3) 観点
例	①	—	③	—	⑫
	①	—	③	—	⑭
a		—		—	
b		—		—	
c		—		—	
d		—		—	
e		—		—	
f		—		—	
g		—		—	
h		—		—	
i		—		—	
j		—		—	
k		—		—	
l		—		—	
m		—		—	
n		—		—	
o		—		—	

<記入の流れ>

a～oの各行ごとに、順次、記入してください。

I [1) 場面]の欄の記入

[1) 活用の場面]のリストの中から該当する事項を、1つだけ選択しその番号を記入してください。



II [2) 目的]の欄の記入

続いて、その目的について、[2) 活用の目的]のリストの中から該当する事項を、1つだけ選択しその番号を記入してください。



III [3) 観点]の欄の記入

続いて、その観点について、[3) 活用の観点]のリストの中から該当する事項を、1つだけ選択しその番号を記入してください。

(3) 活用している障害種別の部門・学部等について

前ページの「a～o」が行われている障害種別の部門と学部等について、下記の表の中に該当するアルファベットを記入してください。

	視覚障害					聴覚障害					知的障害					肢体不自由					病弱				
幼稚部																									
小学部																									
中学部																									
高等部																									
専攻科																									
寄宿舎																									

※ 各枠とも左詰めで、それぞれ5項目以内の記号(a～o)を記入してください。

4 ICF又はICF-CYの活用後の成果について  
[2]で、「①活用している」と回答された方に、お尋ねいたします。(複数回答可)

貴校(分校、分教室)では、ICF及びICF-CY活用後どのような成果がありましたか？下記の中で、該当する番号を記入してください。(複数回答可)

- ①幼児児童生徒自身の自己理解がしやすくなった
- ②幼児児童生徒の相互理解がしやすくなった
- ③教職員による幼児児童生徒に対する理解の仕方がより多面的・総合的になった
- ④幼児児童生徒の実態把握がしやすくなった
- ⑤幼児児童生徒の実態から課題の抽出がしやすくなった
- ⑥幼児児童生徒の目標設定がしやすくなった
- ⑦学校での指導内容表等がより整理しやすくなった
- ⑧幼児児童生徒への指導・支援後の評価がしやすくなった
- ⑨幼児児童生徒の先の姿をイメージしやすくなった
- ⑩教職員間の共通理解・連携がしやすくなった
- ⑪保護者との共通理解・連携がしやすくなった
- ⑫校外の関連機関・関係者等との共通理解・連携がしやすくなった
- ⑬資料としてまとめられた幼児児童生徒に関する情報が分かりやすくなった
- ⑭その他(記入してください)

[illegible]

※ 該当する番号を左詰めで記入してください。

5 ICF又はICF-CYの活用上の課題について  
[2] で活用していると回答された方にお尋ねいたします。(複数回答可)

貴校(分校、分教室)では、ICF又はICF-CY活用後どのような課題がありましたか?該当する番号を記入してください。(複数回答可)

- ①ICF又はICF-CYへの基本的な理解が難しい
- ②用語が難しい
- ③作業が繁雑である
- ④保護者や関係者等に説明するのが難しい
- ⑤幼児児童生徒についての情報が健康状態、心身機能・身体構造、活動、参加、環境因子、個人因子のどこに含まれるのか分かりにくい
- ⑥環境因子に偏重したような見方がある
- ⑦具体的な活用方法がよく分からない
- ⑧どの分類項目を使ったらよいか分からない
- ⑨分類項目数が多すぎる
- ⑩幼児児童生徒の実態把握には分類項目の内容が十分ではない
- ⑪比較的新しい言葉や概念であるために抵抗感がある
- ⑫校内においても、学部や障害種別の部門等によって受け止め方が異なる
- ⑬評価点の使い方が難しい
- ⑭課題や目標の設定の際に、ICF及びICF-CY以外の視点が必要である
- ⑮その他(記入してください)

回答欄

※ 該当する番号を左詰めで記入してください。

6 その他、ご意見等がありましたら記入してください。

ご協力ありがとうございました。

【調査票の返送・返信先】 この調査票は、以下のようにご返信・ご返送ください。

(1)電子データ(Microsoft Excel)で返信の場合は、以下のE-mailアドレス宛へ、添付ファイルとして送信してください。

\*\*\*@\*\*\*

(2)この調査票(紙媒体)をFaxで返信する場合は、以下のFax番号へ送信してください。

\*\*\*-\*\*\*

(3)この調査票(紙媒体)を郵便で返送する場合は、同封の返信用封筒にてお送りください。

## ICF チェックリスト (日本語訳版)

## バージョン 2.1a－国際生活機能分類活用のための臨床用フォーム－

(※2003 年世界保健機関 (WHO) 発行 著作権 WHO)

独立行政法人国立特殊教育総合研究所として、WHO に翻訳の許可を得て翻訳した。日本語版の責任は同当研究所にある。なお、翻訳にあたっては、日本語公定訳「ICF (国際生活機能分類)－国際障害分類改訂版－(2002))」の表現を最大限尊重して行った。

このチェックリストは、世界保健機関 (以下、WHO) の「国際生活機能分類 (以下、ICF)」の中の主な項目によって構成されています。このチェックリストは、個人の生活機能や障害についての情報を整理し、記録する際の実用性を重視しています。ここで得られた情報は、臨床場面やソーシャルワークなどのケース記録をまとめる際に、それらを要約して使用することができます。また、このチェックリストは、「ICF (国際生活機能分類)－国際障害分類改訂版－」等を参考にしながら活用することをお奨めします。

1. このチェックリストを活用するためには、できるだけ多くの情報を収集した上で実施してください。以下に、使用したものをチェックしてください。

- (1) 書面の記録 (2) 本人や家族等による回答 (3) その他の人からの情報  
(4) 面接、観察によって得られた情報

医学的な情報が得られない場合には、P〇～〇にある「健康情報」について本人や家族等に答えてもらうことをお奨めします。

2. 記録日: 年 月 日 3. ケース番号 4. 記録者番号

## A. 基礎情報

A.1 氏名(任意) \_\_\_\_\_

A.2 性別 (1) [ ] 男 (2) [ ] 女

A.3 生年月日 年 月 日

A.4 住所 (任意) \_\_\_\_\_

A.5 学校教育を受けた (または受けている) 期間 年間

A.6 結婚に関すること (最も近いものをひとつ選んでください)

- |             |                |
|-------------|----------------|
| (1) 未婚 [ ]  | (4) 離婚経験あり [ ] |
| (2) 既婚 [ ]  | (5) 配偶者と死別 [ ] |
| (3) 別居中 [ ] | (6) 同棲中 [ ]    |

A.7 職業に関すること (最も近いものをひとつ選んでください)

- |                   |                        |
|-------------------|------------------------|
| (1) サラリーマン [ ]    | (6) 退職後無職 [ ]          |
| (2) 自営業 [ ]       | (7) 無職 (健康上の理由による) [ ] |
| (3) ボランティア等 [ ]   | (8) 無職 (他の理由による) [ ]   |
| (4) 学生 [ ]        | (9) その他 [ ]            |
| (5) 主婦, 家事手伝い [ ] | [具体的に _____]           |

A.8 医学的に診断を受けていることがあればご記入ください。また、もしわかるようであれば ICD コードもお書きください

1. 特になし。

2. \_\_\_\_\_ ICD コード \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ ICD コード \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_ ICD コード \_\_\_\_\_

5. 健康状態に優れないところはあるが、日常生活には支障はない、又は特に診断は受けていない。

ICF Checklist © WHO (2003.9)

## 第1部 a: 心身機能の障害

心身機能とは、身体系の生理的機能（心理的機能を含む）のことです。

機能障害とは、著しい変異や喪失などといった心身機能上の問題のことです。

### 第1次評価点

- |   |          |  |
|---|----------|--|
| 0 | 機能障害なし   | 機能障害が存在しない状態。  |
| 1 | 軽度の機能障害  | 心身機能による25%未満の問題。すなわち、過去30日以内にほとんど困難さを感じなかった程度で、本人が我慢できる程度の問題。          |
| 2 | 中等度の機能障害 | 心身機能による50%未満の問題。すなわち、過去30日以内に時々起こっていた程度の問題で日常生活に支障を来している程度の問題。         |
| 3 | 重度の機能障害  | 心身機能による50%以上の問題。すなわち、過去30日以内にしばしば起こっていた程度で、日常生活の中でさら支障を来た部分が多くなる程度の問題。 |
| 4 | 完全な機能障害  | 心身機能による95%以上の問題。すなわち、過去30日間で毎日起こっており、日常生活の多くの部分に支障を来している程度の問題。         |
| 8 | 詳細不明     | 機能障害があるのは確かだが、問題の程度を特定する情報が不十分な状態。                                     |
| 9 | 非該当      | 特定のコードを適用することが不適切と判断される状態。<br>(例: b650 女性の月経機能の評価は初潮前及び閉経後の女性には非該当となる) |

項 目	評 価
b 1. 精神機能	
b 110 意識機能	
b 114 見当識機能（時間、場所、人）	
b 117 知的機能（知的発達遅滞、痴呆を含む）	
b 130 活力と欲動の機能	
b 134 睡眠機能	
b 140 注意機能	
b 144 記憶機能	
b 152 情動機能	
b 156 知覚機能	
b 164 高次認知機能	
b 167 言語に関する精神機能	
b 2. 感覚機能と痛み	
b 210 視覚機能	
b 230 聴覚機能	
b 235 前庭機能（バランス感覚を含む）	
b 280 痛みの感覚	
b 3. 音声と発話の機能	
b 310 音声機能	
b 4. 心血管系・血液系・免疫系・呼吸器系の機能	
b 410 心機能	
b 420 血圧の機能	
b 430 血液系の機能	
b 435 免疫系の機能（アレルギー、過敏症）	
b 440 呼吸機能	
b 5. 消化器系・代謝系・内分泌系の機能	
b 515 消化機能	
b 525 排便機能	
b 530 体重維持機能	
b 555 内分泌腺機能（ホルモンのバランス）	
b 6. 尿路・性・生殖の機能	
b 620 排尿機能	
b 640 性機能	
b 7. 神経筋骨格と運動に関連する機能	
b 710 関節の可動性の機能	
b 730 筋力の機能	

b 735 筋緊張の機能	
b 765 不随意運動の機能	
b 8. 皮膚および関連する構造の機能	
その他の心身機能	

## b：身体構造の障害

身体構造とは、器官・肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分のことです。

構造障害とは、著しい変異や喪失などといった身体構造上の問題のことです。

第1評価点 程度		第2評価点 変化の性質
0 構造障害なし	構造障害が存在しない状態。	0 構造に変化なし
1 軽度の構造障害	身体構造による 25%未満の問題。すなわち、過去30日以内にほとんど困難さを感じなかった程度で、本人が我慢できる程度の問題。	1 全欠損
2 中等度の構造障害	身体構造による 50%未満の問題。すなわち、過去30日以内に時々起こっていた程度の問題で日常生活に支障を来している程度の問題。	2 部分的欠損
3 重度の構造障害	身体構造による 50%以上の問題。すなわち、過去30日以内にしばしば起こっていた程度で、日常生活の中でさら支障を来たす部分が多くなる程度の問題。	3 付加的な部分
4 完全な構造障害	身体構造による 95%以上の問題。すなわち、過去 30 日間で毎日起こっており、日常生活の多くの部分に支障を来している程度の問題。	4 異常な大きさ
8 詳細不明	構造障害があるのは確かだが、問題の程度を特定する情報が不十分な状態。	5 不連続
9 非該当	特定のコードを適用することが不適切と判断される状態。(例:b650 女性の月経機能の評価は初潮前及び閉経後の女性には非該当となる)	6 位置の変異
		7 構造上の質的变化 (液の貯留を含む)
		8 詳細不明
		9 非該当



項目	第1評価点	第2評価点
s 1. 神経系の構造		
s 110 脳の構造		
s 120 脊髄と関連部位の構造		
s 2. 目・耳および関連部位の構造		
s 3. 音声と発話に関わる構造		
s 4. 心血管系・免疫系・呼吸器系の構造		
s 410 心血管系の構造		
s 430 呼吸器系の構造		
s 5. 消化器系・代謝系・内分泌系に関連した構造		
s 6. 尿路性器系および生殖系に関連した構造		
s 610 尿路系の構造		
s 630 生殖系の構造		
s 7. 運動に関連した構造		
s 710 頭頸部の構造		
s 720 肩部の構造		
s 730 上肢の構造		
s 740 骨盤部の構造		
s 750 下肢の構造		
s 760 体幹の構造		
s 8. 皮膚および関連部位の構造		
その他の身体構造		

## 第2部：活動制限及び参加制約

・活動とは、課題や行為の個人による遂行のことです。参加とは、生活や人生場面への関わりのことです。

・活動制限とは、個人が活動を行うときに生じる難しさのことです。参加制約とは、個人が何らかの生活・人生場面に関わるときに経験する難しさのことです。

「実行状況」の評価点とは、個人が現在の環境のもとで行っている活動や参加を表すものです。現在の環境は、社会的状況を含むため、この評価点で示される「実行状況」は、その人の実際の生活の背景における「生活・人生場面への関わり」あるいは「生活経験」としても理解することができます。この背景には、ICFの「環境因子」の分類を用いてコード化することができる物的側面、社会的側面、人々の社会的な態度の側面といった全ての環境因子が含まれます。「実行状況」の評価点は、本人が現在していること及び、本人がしたいと思っていると考えられることの困難さを測定するものです。

「能力」の評価点とは、ある課題や行為を遂行する個人の能力を表すものです。この評価点は、外的な支援・援助等のない状態での個人に備わった「能力」そのものによる制限又は制約に焦点を当てるものです。外的な支援・援助とは、他の人からの援助や特別な道具や移動手段、その個人に合わせた工夫した部屋や家、職場環境等のことです。「能力」の基準となるのは、同じ文化圏で同世代の人に期待される力や、その個人の健康状態に支障のない状態です。

注：個人の「活動」と「参加」について、より詳しく整理する際には、付録2をご使用ください。

第1評価点：実行状況 参加制約の程度	第2評価点：能力（支援なし） 活動制限の程度
0 問題なし	活動制限や参加制約が存在しない状態。
1 軽度の困難	活動や参加についての25%未満の問題。すなわち、過去30日以内にほとんど困難さを感じなかった程度で、本人が我慢できる程度の問題。
2 中等度の困難	活動や参加についての50%未満の問題。すなわち、過去30日以内に時々起こっていた程度の問題で日常生活に支障を来している程度の問題。
3 重度の困難	活動や参加についての50%以上の問題。すなわち、過去30日以内にしばしば起こっていた程度で、日常生活の中でさら支障を来たす部分が多くなる程度の問題。
4 完全な困難	活動や参加についての95%以上の問題。すなわち、過去30日間で毎日起こっており、日常生活の多くの部分に支障を来している程度の問題。
8 詳細不明	活動制限や参加制約があるのは確かだが、問題の程度を特定する情報が不十分な状態。
9 非該当	特定のコードを適用することが不適切と判断される状態。（例；b650 女性の月経機能の評価は初潮前及び閉経後の女性には非該当となる）

項目	実行状況	能力
d 1. 学習と知識の応用		
d 110 注意して視ること		
d 115 注意して聞くこと		
d 140 読むことの学習		
d 145 書くことの学習		
d 150 計算の学習		
d 175 問題解決		
d 2. 一般的な課題と要求		
d 210 単一課題の遂行		
d 220 複数課題の遂行		
d 3. コミュニケーション		
d 310 話し言葉の理解		
d 315 非言語的メッセージの理解		
d 330 話すこと		
d 335 非言語的メッセージの表出		
d 350 会話		
d 4. 運動・移動		
d 430 持ち上げることと運ぶこと		
d 440 細かな手の使用（つまむ、握る）		
d 450 歩行		
d 465 用具を用いての移動（車椅子、スケート等）		
d 470 交通機関や手段の利用（車、バス、電車、飛行機等）		
d 475 運転や操作（自転車・オートバイ・自動車等）		
d 5. セルフケア		
d 510 自分の身体を洗うこと（入浴すること、拭き乾かすこと、手を洗うこと等）		
d 520 身体各部の手入れ（歯磨き、髭剃り、身だしなみ等）		
d 530 排泄		
d 540 更衣		
d 550 食べること		
d 560 飲むこと		
d 570 健康に注意すること		
d 6. 家庭生活		
d 620 物品とサービスの入手（買い物等）		
d 630 調理（料理等）		
d 640 調理以外の家事（掃除、洗濯、アイロンがけ等）		
d 660 他者への援助		
d 7. 対人関係		
d 710 基本的な対人関係		
d 720 複雑な対人関係		
d 730 よく知らない人との関係		
d 740 公的な関係		
d 750 非公式的な社会的関係		
d 760 家族関係		
d 770 親密な関係		
d 8. 主要な生活領域		
d 810 非公式な教育		
d 820 学校教育		
d 830 高等教育		

d 850 報酬を伴う仕事		
d 860 基本的な経済的取引		
d 870 経済的自給		
d 9. コミュニティライフ・社会生活・市民生活		
d 910 コミュニティライフ		
d 920 レクリエーションとレジャー		
d 930 宗教とスピリチュアリティ		
d 940 人権		
d 950 政治活動と市民権		
その他の参加と活動		

### 第3部：環境因子

環境因子とは、人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子のことです。

評価点（阻害因子又は促進因子）

0 阻害因子なし	（なし，存在しない無視できる阻害因子…）	0-24%
1 軽度の阻害因子	（わずかな，低度の阻害因子…）	5-24%
2 中等度の阻害因子	（中程度の，かなりの促進因子…）	25-49%
3 重度の阻害因子	（高度の，極度の阻害因子…）	50-95%
4 完全な阻害因子	（全くの阻害因子…）	96-100%
0 促進因子なし	（なし，存在しない無視できる促進因子…）	0-24%
+1 軽度の促進因子	（わずかな，低度の促進因子…）	5-24%
+2 中等度の促進因子	（中程度の，かなりの促進因子…）	25-49%
+3 高度の促進因子	（高度の，極度の促進因子…）	50-95%
+4 完全な促進因子	（全くの促進因子…）	96-100%

注）程度を表す百分率については，前掲の心身機能，身体構造，活動・参加に準じる。

項目	評価点
e1. 製品と用具	
e110 個人消費用の製品や物質（食品、医薬品）	
e115 日常生活における個人用の製品と用具	
e120 個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具	
e125 コミュニケーション用の製品と用具	
e150 公共の建物の設計・建設用の製品と用具	
e155 私用の建物の設計・建設用の製品と用具	
e2. 自然環境と人間がもたらした環境変化	
e225 気候	
e240 光	
e250 音	
e3. 支援と関係	
e310 家族	
e320 友人	
e325 知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員	
e330 権限を持つ立場にある人々	
e340 対人サービス提供者	
e355 保健の専門職	
e360 その他の専門職	
e4. 態度	
e410 家族の態度	
e420 友人の態度	
e440 対人サービス提供者の態度	
e450 保健の専門職者の態度	
e455 その他の専門職者の態度	
e460 社会的態度	
e465 社会的規範・慣行・イデオロギー	
e5. サービス、制度、政策	
e525 住宅供給サービス・制度・政策	
e535 コミュニケーションサービス・制度・政策	
e540 交通サービス・制度・政策	
e550 司法サービス・制度・政策	
e570 社会保障サービス・制度・政策	
e575 一般的な社会的支援サービス・制度・政策	
e580 保健サービス・制度・政策	
e585 教育と訓練のサービス・制度・政策	
e590 労働と雇用のサービス・制度・政策	
その他の環境因子	

#### 第4部：その他の背景情報

個人またはその他の関連した情報について簡単に記述してください。

4. 2 生活機能に影響を及ぼしている個人因子（例；ライフスタイル，習慣，社会的背景，教育歴，人生での出来事，人種，性的指向，資産等）について記述してください。

## 健康に関する情報

〔 〕 本人による回答

〔 〕 臨床担当者による回答

- 1 身長：( ) cm)
- 2 体重：( ) kg)
- 3 利き手：左 [ ] 右 [ ] 両利き [ ]
- 4 最近1ヶ月間の身体の調子はどうですか？  
とても良い [ ] 良い [ ] 普通 [ ] 悪い [ ] とても悪い [ ]
- 5 最近1ヶ月の精神面・情緒面の調子はどうですか？  
とても良い [ ] 良い [ ] 普通 [ ] 悪い [ ] とても悪い [ ]
- 6 今、何か病気や不調がありますか？  
いいえ [ ] はい [ ]  
「はい」を選んだ方、それはどのようなことですか？  
\_\_\_\_\_
- 7 これまでに生活に影響を及ぼすような重大な傷害を負ったことがありますか？  
いいえ [ ] はい [ ]  
「はい」を選ばれた方、それはどのようなことですか？  
\_\_\_\_\_
- 8 過去1年以内に入院しましたか？  
いいえ [ ] はい [ ]  
「はい」を選ばれた方、入院の理由とその日数をお書き下さい。  
1. \_\_\_\_\_：\_\_\_\_\_日間  
2. \_\_\_\_\_：\_\_\_\_\_日間  
3. \_\_\_\_\_：\_\_\_\_\_日間
- 9 今、薬による治療をしていますか？（医師の処方かどうかに関わらず）  
いいえ [ ] はい [ ]  
「はい」を選ばれた方、どのような薬ですか？  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_
- 10 たばこを吸っていますか？  
いいえ [ ] はい [ ]  
「はい」を選ばれた方、一日に吸うたばこの量はどれくらいですか？  
\_\_\_\_\_

1 1 飲酒や薬物の使用がありますか？

いいえ [ ] はい [ ]

「はい」を選ばれた方、一日の摂取量はどれくらいですか？

酒： \_\_\_\_\_

薬物： \_\_\_\_\_

1 2 眼鏡，補聴器，車椅子のような，補助機器を何か使っていますか？

いいえ [ ] はい [ ]

「はい」を選ばれた方，それは何ですか？ \_\_\_\_\_

1 3 セルフケアや買い物等，日常生活のことで他の人からの支援を受けていますか？

いいえ [ ] はい [ ]

「はい」を選ばれた方，それはどんな人で，どんな支援ですか？  
\_\_\_\_\_

1 4 健康の維持・快復のために，何か治療を受けていますか？

いいえ [ ] はい [ ]

「はい」を選ばれた方，それはどんなことですか？  
\_\_\_\_\_

1 5 過去から現在までの間で健康に関するその他の重要な情報があればお書きください。  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1 6 最近1ヶ月間で，健康上の理由（病気，傷害，精神的理由，アルコールや薬物使用）から仕事や普段行っている活動で制限したことがありますか？

いいえ [ ] はい [ ]

「はい」を選ばれた方，制限したのはどのくらいの日数ですか？： \_\_\_\_\_

1 7 最近1ヶ月間で，健康上の理由（病気，傷害，精神的理由，アルコールや薬物使用）から普段行っている活動や仕事で全くできなくなってしまうことはありますか？

いいえ [ ] はい [ ]

「はい」を選ばれた方，それはどのくらいの日数ですか？： \_\_\_\_\_



### 参加と活動についての一般的な質問

以下の質問は、普段の生活の中での課題について聞き取りをしたり、能力と実行状況の違いを明確にしたりする際、聴き手にとってのヒントとなるものです。必要に応じて質問を変えたり、追加したりしてください。また、さらに多くの情報が必要な際は、相手が自由に答えやすい「開かれた質問」をするようにして下さい。なお、知り得た個人情報の管理には十分に配慮してください。

以下に続くそれぞれの項目についての質問は、次の2つの内容で構成されています。

1つ目は、その人固有の「能力」による制限や制約に焦点を当てた質問を試みる、というものです。外的な支援・援助のない状態の「能力」の制限や制約そのものは、直接的に本人の生活に影響を及ぼすものです。ここでいう外的な支援・援助とは、他の人からの援助や特別な道具や移動手段、個人に合わせて工夫した住環境、職場環境等のことです。ここでは、「能力」そのものの評価をするために、その人の年齢相応の一般的な力や、健康な時の状態と比較しながら、外的な支援・援助のない本人の「能力」そのものに焦点を当てる問いかけをすることになります。

2つ目は、その人の日々の暮らしの中での「実行状況」に焦点を当てる質問です。ここでは、実際の状況そのものに焦点を当て、併せてそのことに影響を与えている環境因子(阻害因子や促進因子)を明らかにしていくような問いかけをすることが大切です。また、本人が現在していることや、本人がしたいと思っていると考えられることの困難さも明らかにしていくことが大切です。なお、「していない」ということ自体は、必ずしも本人がしないことを自ら選択したわけではないことに留意することが大切です。

---

#### 1. 運動・移動

##### <能力>

- (1) 自分一人で特別な機器等を使わずに長い距離(1キロメートルあるいはそれ以上)を歩くことについて、何か困難さを感じることはありませんか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) (1)のことは、年齢相応の一般的な状態や健康上問題がない時の自分自身と比べてどうですか？(又は、今の健康上の問題を抱える前や何か事故等に遭う前と比べてはどうですか？)

### <実行状況>

- (1) 現在の状況で、実際に長い距離（1 キロメートルあるはそれ以上）を歩くことについて何か困難さを感じることがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) (1) のことに、あなたの現在の環境は良い影響を与えていると思いますか？それとも悪い影響を与えていると思いますか？
- (3) あなたが一人で長い距離を歩く力そのものは、現在の状況で実際に歩くことに比べてどうですか？

## 2 セルフケア

### <能力>

- (1) 自分一人で特別な道具等を使わずに身体を洗うことについて、何か困難さを感じることがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) (1) のことは、年齢相応の一般的な状態や健康上問題がない時の自分自身と比べてどうですか？（又は、今の健康上の問題を抱える前や何か事故等に遭う前と比べてはどうですか？）

### <実行状況>

- (1) 自宅で実際に身体を洗うことについて、何か困難さを感じることがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) 現在使っている道具を使ったり、今の方法で行ったりすることは、身体を洗うことに良い影響を与えていると思いますか？それとも悪い影響を与えていると思いますか？
- (3) あなたが一人で身体を洗う力そのものは、現在の状況で実際に行っていることに比べてどうですか？

## 3 家庭生活

### <能力>

- (1) 自分一人で特別な道具等を使わずに家の床掃除をすることに何か困難さを感じることがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) (1) のことは、年齢相応の一般的な状態や健康上問題がない時の自分自身と比べてどうですか？（又は、今の健康上の問題を抱える前や何か事故等に遭う前と比べてはどうですか？）

### <実行状況>

- (1) 自宅で実際に一人で家の床掃除をすることについて、何か困難さを感じることがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) 今使っている道具を使ったり、今の方法で行ったりすることは、あなたが床掃除を

することについて、良い影響を与えていると思いますか？それとも悪い影響を与えていると思いますか？

- (3) あなたが一人で床掃除をする力そのものは、現在の状況で実際に行っていることに比べてどうですか？

#### 4 対人関係

##### <能力>

- (1) 他人の援助等がなく、自分一人で新しく友達をつくることに何か困難さを感じるがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) (1) のことは、年齢相応の一般的な状態や健康上問題がない時の自分自身と比べてどうですか？（又は、今の健康上の問題を抱える前や何か事故等に遭う前と比べてはどうですか？）

##### <実行状況>

- (1) 現在の状況で、自分一人で新しく友達をつくることについて、何か困難さを感じるがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) 今のような方法は、新しい友だちを作ることに良い影響を与えていると思いますか？それとも悪い影響を与えていると思いますか？
- (3) あなたが新しい友達を作る力そのものは、現在の状況で実際に行っていることに比べてどうですか？

#### 5 主要な生活領域

##### <能力>

- (1) 特別な方法や道具を使わないで仕事に関連した作業等を実際に全部やり遂げることに、何か困難を感じるがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) (1) のことは、年齢相応の状態か健康面に問題がない時の自分自身と比べてどうですか？（又は、今の健康上の問題を抱える前や何か事故等に遭う前と比べてはどうですか？）

##### <実行状況>

- (1) 現在の生活の中で、仕事に関連した作業等を実際に全部やり遂げることに、何か困難さを感じるがありますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) 現在とっている方法や使っている特別な道具等は、仕事に関連した作業等を実際に全部やり遂げることに、良い影響を与えていると思いますか？それとも悪い影響を与えていると思いますか？

- (3) 特別な方法や道具を使わないで仕事に関連した作業等を全部やり遂げる力そのものは、現在の状況で実際に行っていることに比べてどうですか？

## 6 コミュニティライフ・社会生活・市民生活

### <能力>

- (1) 特別な支援・援助等なしで、一人で地域の集まり事や行事等に参加することについて、何か困難さを感じていますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) (1) のことは、年齢相応の一般的な状態や健康上問題がない時の自分自身と比べてどうですか？（又は、今の健康上の問題を抱える前や何か事故等に遭う前と比べてはどうですか？）

### <実行状況>

- (1) あなたの地域において、実際に地域の集まり事や行事等に参加することについて、何か困難さを感じますか？あるとしたら、それはどのようなことですか？
- (2) 今使っている道具や車等を使ったり、その他の今の参加の仕方をとったりすることは、一人で地域の集まり事や行事等に参加することについて、良い影響を与えていると思いますか？それとも悪い影響を与えていると思いますか？
- (3) あなたが特別な支援・援助等なしで、一人で地域の行事に参加する力そのものは、現在の状況で実際に行っていることに比べてどうですか？

ICF チェックリスト バージョン 2.1a 使用ガイドライン

1. このチェックリストは、WHO の ICF の中にある主な項目によって構成されています。このチェックリストは、個人の生活機能や障害についての情報を整理し、記録する際の実用性を重視しています。ここで得られた情報は、臨床場面やソーシャルワークなどのケース記録をまとめる際に、それらを要約して使用することができます
2. このバージョン 2.1a は臨床にかかわる専門職用に作られています。
3. このチェックリストは、「ICF（国際生活機能分類）－国際障害分類改訂版－」等を参考にしながら活用することをお奨めします。
4. 書面の記録、本人や家族等による回答、その他の人からの情報、面接、観察によって得られた情報等から総合的に判断して、チェックリストに評価点を書き込んでください。使った情報源については最初のページに記録してください。
5. 第 1 部から第 3 部までは、心身機能や身体構造、活動、参加について評価点を書き込んでください。評価基準については、それぞれのページに記載されています。
6. そのケースについて、より正確な評価を行うため、評価点以外に必要な応じてコメントを加え、必要な情報を整理してください。
7. 第 4 部（環境因子）では、個人にとって阻害因子となっているものと促進因子になっているものがあります。促進因子には数字の前に（+）の記号をつけてください。
8. チェックリストのカテゴリーは、ICF から主な項目を選択したものであるため、決して完全なものではありません。挙げられた項目以外を使用する場合は、それぞれのページの空いたスペースを活用して記録してください。

## ICF 関連図について

## 1. 「ICF 関連図」とは

第3章で述べたとおり、特別支援学校におけるICF及びICF-CYの活用状況については、多様な取り組みがあることが報告されている<sup>1)</sup>。その中において、活用の観点として、「ICFの概念図を模した図（以下、ICF関連図）を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法」は3番目に多いという結果だったが、これまでの特別支援教育におけるICF及びICF-CYを活用した実践報告を見ると、最も多い回答となった「心身機能・身体構造、活動、参加という生活の機能に加え、環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方」についても、そのことが実践に生かされる場合はICF関連図が用いられることが多いと推察できる。

同調査では、それまで報告された実践報告等を参考にしながら設問の設計を行ったが、それらの中で多く活用されていたものがICF関連図であった。ここでは、ICF関連図について「ICFの概念図を模した図」として説明したが、実際にそれ以上の定義はない。

筆者らは、全国各地の特別支援教育（従前の特殊教育を含む）関係者等と協力しながらこれまでICF及びICF-CYの活用に関する研究に取り組み、その中でICFの概念的枠組みを生かした取り組みを多く行ってきた。現在はICF関連図と呼んでいるこの図も、その経過の中では「モデル図」、「関係図」、「相関図」等、様々な呼び方をしていた。筆者が知る限り、特殊教育の分野で初めて、日本社会事業大学からの研究成果報告書<sup>2)</sup>を参考にしながら、このよう図を発表したのは2003年であった<sup>3)</sup>。その中では、「ICFモデル図をもとにしたA君の実態図」と記した。

それらの経過の中で、2005年に「ICF（国際生活機能分類）活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—」<sup>4)</sup>という書籍を出版した前後から、ほぼICF関連図と呼ぶようになった。ただし、あくまでも厳密な定義はない通称である。

一方、徳永他は、ICF関連図とは多様なものであることを押さえた上で、ICF又はICF-CY活用においては、必ずICF関連図を使わなければならないわけではなく、また、それそのものがICF及びICF-CY活用ではないが、子どもの多面的・総合的な理解や関係者の連携等において有用なツールの一つであると考えられると述べている<sup>5)</sup>。

ICF関連図では、ICFの構成要素である健康状態、心身機能・身体構造、活動、参加、環境因子、個人因子に、後述する本人の気持ちなども交えて多面的・総合的に子どもの生活や障害の状態をとらえ、またそこに書き込まれた情報の相互作用を考えながら情報を整理するものである。以下、多様な使われ方をされているICF関連図についてあらためて整理しておきたい。

## 2. 多様なICF関連図とその活用

ICF又はICF-CYの活用は、それぞれの実情、目的に応じてなされるべきものである<sup>6)</sup>。したがって、活用にあたってはその目的が重要であり、ICF関連図を活用する場合も同様

に様々な目的がある。第3章で報告した特別支援学校でのICF又はICF-CYの活用状況に関する調査では、活用の観点の選択肢として、ICF関連図に関連した次の4つを用意し、ICF又はICF-CYの活用有りと回答した学校169校のうち、それぞれ54校、34校、8校、10校から回答があっており（複数回答可）、使われ方の多様さの一端がうかがえる。

○ICFの概念図を模した図（以下、「ICF関連図」）を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法

○ICF関連図等で幼児児童生徒に関する複数の情報を関連づける方法

○ICF関連図作成作業を共有する方法

○作成されたICF関連図を共有する方法

一方、これまで報告された、ICF関連図を活用した実践報告を概観すると、ICF関連図の活用には次のような特徴があるといえる。

①ICFの構成要素には含まれない、「主観・主体」等といわれる本人の気持ちを付加したものが多い。

②対象児/者の教育課題や指導・支援の手がかりを検討する等に使われることが多い。

③1枚の紙面上に多くの情報を盛り込んだもの、ある特定の内容の実態に絞ったもの、ある特定のゴールを想定したもの等がある。

④話し合いのツールとしての活用を目的にしたものや引き継ぎ資料作成を目的にしたもの、それらの併用等がある。

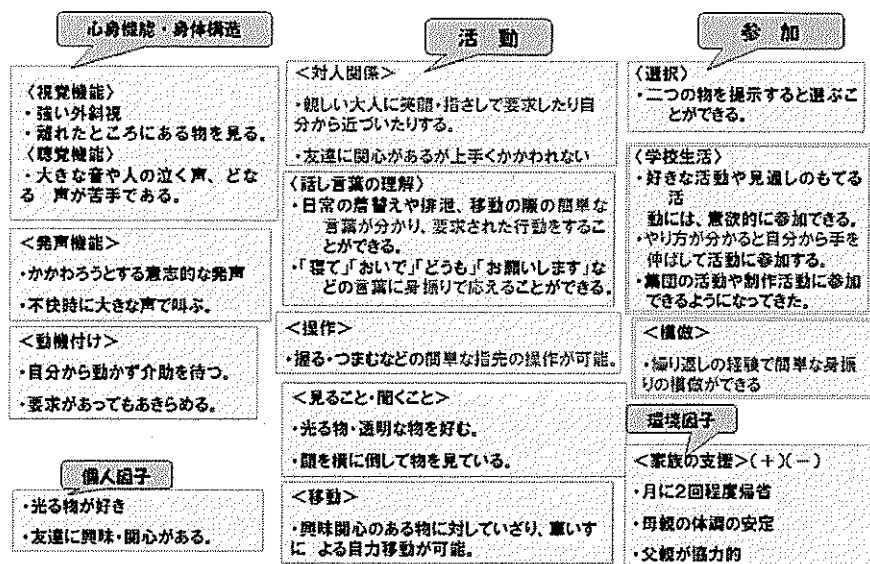
⑤指導計画や支援計画を検討するために位置づけているものや特定の課題を解決するために活用するもの等がある。

⑥異なった時制を一枚の紙に表したもの、集団を同時に描いたものもある。

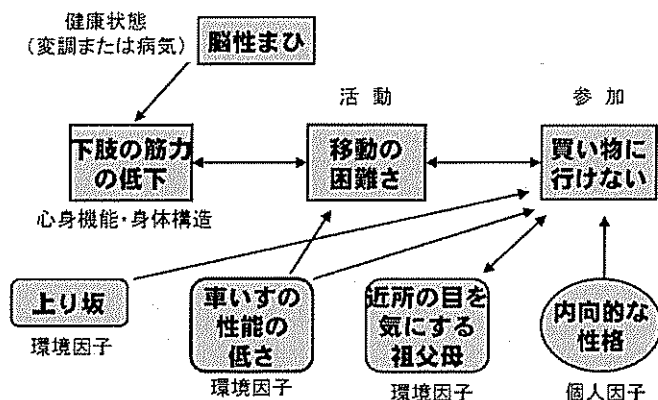
①については、実際の子どもの指導と支援のためには、客観的な生活機能の状況だけでなく、本人がどう感じているのかということを外すことはできないという観点から加えられている。「主体・主観」<sup>7)</sup>、「本人の気持ち」<sup>8)</sup>等、呼称は異なるが取り入れられている事例は少なくない。

②については、ICF関連図を用いる取り組みで多く見られ、二階堂は、本人にとっての教育課題を焦点化するために用いた報告をしている<sup>9)</sup>。

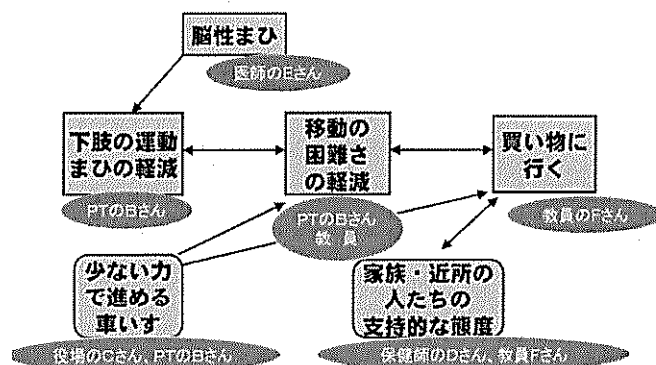
③については、まず多くの情報を盛り込んだものとして、同じく二階堂は、子どもの全体像を描くためのICF関連図作成事例を報告している（図(3)-1）。しかしながら、子どもについてのすべての情報をこの図の中に入れることは不可能であるため、ここでの全体像とは、大まかな全体像をつかむという意味と理解できる。次に、ある特定の内容の実態に絞ったものとしては、次の図(3)-2が挙げられ、ある特定のゴールを想定したものとしては、図(3)-3が挙げられる<sup>10)</sup>。このような図を用いると授業の中での具体的な活動場面の検討や学校以外の関係者も含めた検討等にも用いることが可能となる。



図(3)-1 1枚の紙面上に多くの情報を盛り込んだICF関連図



図(3)-2 ある特定の内容の実態に絞ったICF関連図



図(3)-3 ある特定のゴールを想定したICF関連図



④のような整理は、実践上、とても重要なポイントとなると考えられるが、見落としがちな観点といってもよいかもしれない。第3章で報告した調査では、ICF 又は ICF-CY を活用した成果として2番目に回答頻度が高いものとして、教職員間の共通理解等や連携がしやすくなったということが挙げられている。多くの実践報告や筆者の实地調査からも、話し合いのツールとして、ICF 関連図の作成過程を共有したり、一部の担当者が作成した ICF 関連図を用いて話し合うことで、実態把握がしやすくなったり、共通理解が図りやすくなったりすると考えられるが、その図を引き継ぎの資料としてそのまま使うと、そのことに直接かかわっていない人にはその図が分かりにくい場合も見受けられる。また、それ以前に ICF についての基本的な理解がないと、ICF 関連図に表されている内容が分かりにくい面もある。

前述のとおり、同調査では10校から ICF 関連図を共有していると回答があっている。前述の二階堂は、年度当初に「ICF 関連図」を作成して実態と課題を整理し、年度末に再度作り直して子どもの変容を確認するといった、話し合いのツールとして用いた後に資料としても用いる取り組みを報告している。

⑤については、目的が全く異なるため、扱う情報にも質的な違いがある。これまでの報告の多くは、同じく二階堂のような、前者の「計画検討型」ともいえる形であり、比較的じっくり時間をかけながら、多くの情報を整理する形をとる。一方、報告の数は多くないが、前述の齊藤のような、教育相談での活用事例は、後者の特定の課題解決型」ともいえるにあたり、主訴等を手がかりに、それに関連した情報を集めながら背景等を考え、問題解決に導くものである。そのため、「計画検討型」よりも短い時間で対応することになる。このことは、緊急の対応が求められる校内でのケース会議や授業場面での子どもの活動の事前検討にも活用できると考えられる。

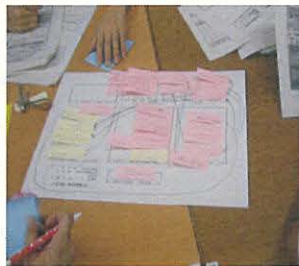
⑥の異なる時制を1枚に収める方法は応用編といってよいかもしれない。ICF そのものでは、ICF による生活機能の記述をある瞬間の状況を瞬間撮影記録のように表し、時間枠を定めるように述べているが<sup>11)</sup>、川口による報告のように卒業後の状況と在学中の現在の状況を比較しやすくするために、という明確な目的のもとでの整理<sup>12)</sup>は応用の範囲としてあり得るのではないかと考えられる。

一方、前述の山元は、集団の中での個々の子どものことを1枚の紙に表した図を報告している。ICF は個人の生活機能の記述と、統計等において一定の集団の状況を表すことも想定されています。また、特別支援教育関係者から「『ICF 関連図』で集団を表せないか？」という問い合わせは今まで何度か受けたことがある。これらを踏まえると、集団での授業づくりを目的としたこの図のような活用の仕方もあり得るのではないかと考えられる。

以上、多様な ICF 関連図について整理した。重要なことは、それぞれの教育実践の文脈において、それぞれの創意工夫のもとで、目的に合わせた使われ方がなされることだと考えられる。

子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための「ICF関連図」作成手順 (ver.3改<sup>20110802</sup>)

(大久保、2007)をもとに改編



国立特別支援教育総合研究所  
「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究  
—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」研究チーム

この資料は、国立特別支援教育総合研究所による研究成果に基づいて作成された「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための」ICF関連図作成手順です。

特別支援教育におけるICF活用については、それぞれ活用の背景や目的が異なり、多様な取り組みが行われていること同研究所から報告されています。したがって、活用にあたっては、それぞれの学校現場等での解決あるいは改善すべき課題等を明らかにした上で、活用の目的を明確にすることが重要と考えられます。

ここでは、「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するため」という目的のもとで「ICF関連図」を作成する手順について紹介します。

左側の写真は、実際に作成されたICF関連図の例で、多様な取り組みとはいえ、このような図が作成されることが多いようです。

右側の写真は、ある特別支援学校で寄宿舍指導員と教員によってICF関連図作成をしている様子です。



## 「ICF関連図」とは

- ICFの概念図を模した図に対象児/者の情報を整理して、個々の情報、情報間の関連などを検討するための図。
- ICFには含まれない本人の気持ち(「主観・主体」等)を付加されたものも多い。
- 多くの情報を盛り込み、実態把握などに使われる通称「全体図」、ある特定の内容の実態にしぼったり、特定のゴールを想定したりして、ケース会議等で使われる通称「部分図」等がある。

まず最初に「ICF関連図」について紹介します。

「ICF関連図」とは、ICFの概念図を模した図に対象児/者の情報を整理して、個々の情報、情報間の関連などを検討するための図のことを指します。もともとWHOから出されているものではなく、ICFを活用する取り組みの中で出てきたものの通称です。

ICF関連図には、ICFの概念図には含まれない、「主観・主体」等といわれる本人の気持ちの部分を付加されたものも多く見られます

ICF関連図には、対象児/者の多くの情報を盛り込み、実態把握などに使われる通称「全体図」や、ある特定の内容の実態にしぼったり、特定のゴールを想定したりして、ケース会議等で使われる通称「部分図」等があります。

## 続：「ICF関連図」とは

- その中から対象児/者の課題(≠できないこと)や指導/支援の手がかりを検討する等に使われることが多い。
- 話し合いのツールとして使われたり、引き継ぎのための資料として使われたり、それらが併用されたりする。
- ICFチェックリスト等での評価後に作成されたり、今ある情報から作成されたりする(※今回のバージョンは後者です)。

ICF関連図について続けて説明します。

ICF関連図では、書き込まれた情報の中から対象児/者の課題や指導/支援の手がかりを検討する等によく使われています。

ここでいう課題とは、必ずしも本人にとって「できないこと」を意味するのではなく、学習課題等を指すことも多々あります。

ICF関連図は、話し合いのツールとして使われたり、引き継ぎのための資料として使われたり、それらが併用されたりします。

ICF関連図を作成するにあたっては、ICFあるいはその児童版であるICF-CYの分類項目を用いたチェックリスト等での評価した後に作成されたり、今ある情報をもとに書き出しながら作成されたりします。

今回のバージョンは後者となっています。



## 今回の「ICF関連図」作成の目的

子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業等での指導課題を検討すること

※生活全般の課題とは、できないことや難しいことではなく、本人の成長発達にとって、中心に据えて指導や支援を行いたい事柄のことです。

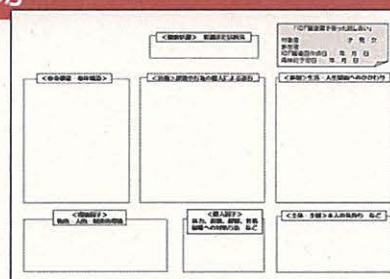
## 準備する物

1)「ICF関連図」のワークシート(A3版以上が望ましい)

2) 付箋紙 1×5センチくらいのもので

3) ICFの分類項目が分かるもの(「赤本」、分類項目一覧表など)

4) 鉛筆、消しゴム



あらためて、今回の「ICF関連図」作成の目的を確認します。

一連の作業を通して、子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業等での指導課題を検討すること を目的としています。生活全般の課題とは、できないことや難しいことではなく、本人の成長発達にとって、中心に据えて指導や支援を行いたい事柄のことです。

次に、準備する物についてです。

1) 「ICF関連図」のワークシート

付箋紙を貼っていくためにA3版以上の大きさが望ましいです。A2のほうがより見やすかった例もあります。

2) 付箋紙

大きすぎると収まりづらくなるので、1×5センチくらいのもので望ましいです。

3) ICFの分類項目が分かるもの

いわゆる「赤本」といわれるICFやICF-CYの冊子、あるいはICF-CYの分類項目一覧表などです。

4) 鉛筆、消しゴム

適宜修正を可能にするため、ペンよりも鉛筆を用いたほうがよいようです。

ICF関連図ワークシート例

＜健康状態＞ 変調または病気

＜心身機能・身体構造＞

＜活動＞課題や行為の個人による遂行

対象者：  
 作成者：  
 ICF関連図作成日： 年 月 日  
 再検討予定日： 年 月 日

＜環境因子＞  
物的・人的・制度的環境

＜個人因子＞  
体力、習慣、経験、性格、  
困難への対処方法 など

＜参加＞生活・人生場面へのかかわり

＜主体・主観＞本人の気持ち など

(大久保(2007)を改編)

ICF関連図ワークシートの例です。

研修に用いる際は一人に1枚ずつ資料として配っても良いですが、話し合いの時は、グループに一枚用意し、参加者の中心において用います。



## 「ICF関連図」作成の流れ

(1) 子どもの実態(含、気持ち)を付箋紙に書き出す



(2) 付箋紙を「ICF関連図」のワークシートに分類する



(3) 落としている情報がないかどうか、確認する



(4) 関連する事柄同士を矢印で結ぶ



(5) 生活全般での課題を検討する



(6) 学校での各授業等での指導課題、指導や支援の  
分担・再検討日等を決める

今回の「ICF関連図」作成は以下のような流れとなります

(1) 子どもの実態(含、気持ち)を付箋紙に書き出す

(2) 付箋紙を「ICF関連図」のワークシートに分類する

(3) 落としている情報がないかどうか、確認する

(4) 関連する事柄同士を矢印で結ぶ

(5) 生活全般での課題を検討する

(6) 学校での各授業等での指導課題、指導や支援の分担・再検討日等を決める

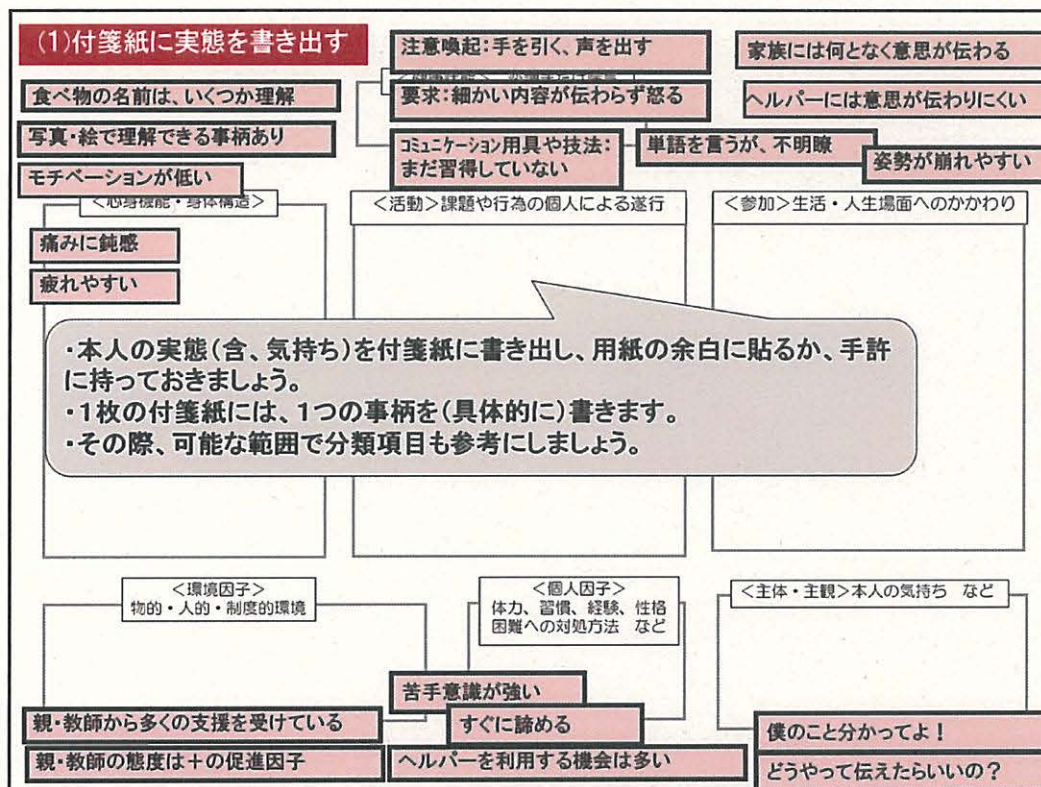
これらの作業を通して、図の作成そのものよりも、その過程で子どもについてより深く考えたり、話し合ったりすることを通して子どもの実態に多面的に捉え直すことを大事にしましょう。

## 実際の「ICF関連図」の作成例 を見てみましょう



それでは、「ICF関連図」の実際の作成手順を、仮想事例をもとに見てみましょう。





(1) 本人の実態(含、気持ち)を付箋紙に書き出し、用紙の余白に貼るか、手許に持っておきましょう。

付箋紙に書き出す時の留意点は次のスライドで再度確認しますが、1枚の付箋紙には、1つの事柄を(具体的に)書くようにします。その際、可能な範囲で「赤本」等を見ながら、分類項目も参考にしましょう。

ここではピンクの付箋紙を用いています。ピンクでなくても良いですが、複数の色を用いず、一つの色にしたほうが視覚的な整理はしやすくなります。

ここでは、話し合いに参加したメンバーで、色々な視点から自由に考えていくことが大切です。



## 付箋紙に書き出すときの留意点

- 一枚の付箋には一つの情報を短く書く。

例) ○ 姉の側を離れない 面倒見の良い優しい姉

× 姉が面倒見がよく優しいので、  
姉の側を離れようとしな

- 難しいこと、苦手なこと等のマイナス面だけでなく、  
できること、得意なこと等のプラスの面も含めて書く。

- 場面によって違いがあるような時は、本人の様子と共に状況に関する情報を書く。(※後でそれらを線で結ぶ)

例) 集中して学習に取り組む 取り出し指導

落ち着きがない 縦割り学習

付箋紙に書き出すときの留意点を3点述べます。

- 1) 一枚の付箋には一つの情報を短く書くようにします。

例を挙げます

- ・姉の側を離れない、面倒見の良い優しい姉

はよいですが、

- ・姉が面倒見がよく優しいので、姉の側を離れようとしな

のように因果関係が一つにまとめられることは望ましくありません。

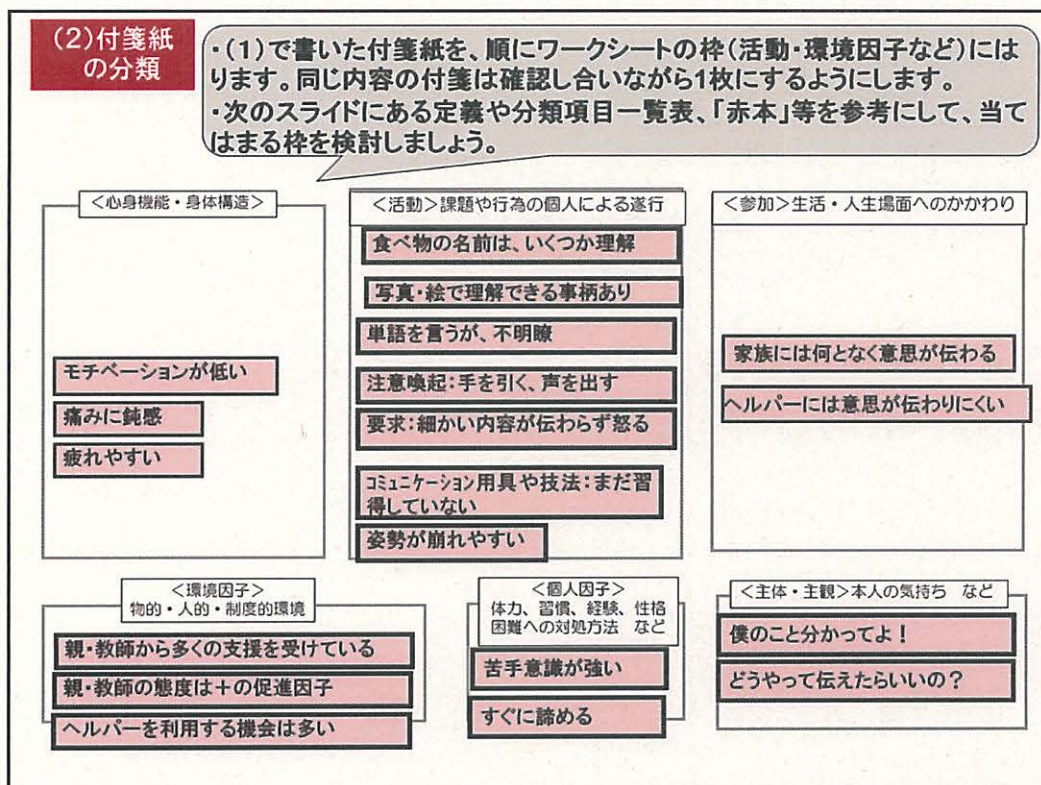
そのことは、後からそれぞれの事項の相互作用を考える際に検討することになります

- 2) 難しいこと、苦手なこと等のマイナス面だけでなく、できること、得意なこと等のプラスの面も含めて書くようにします。

- 3) 場面によって違いがあるような時は、本人の様子と共に状況に関する情報を書くようにし、後でそれらの相互作用関係を考え、線で結んでいくことになります。

例えば、 集中して学習に取り組む、取り出し指導、落ち着きがない、縦割り学習 などです。





付箋紙の分類をします。

(1) で書いた付箋紙を、順にワークシートの枠(活動・環境因子など)にはります。同じ内容の付箋は確認し合いながら1枚にするようにします。

次のスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にして、当てはまる枠を検討しましょう。



### (参考)ICFの各次元・要素の定義・内容等

**心身機能**: 身体系の生理的機能(心理的機能を含む)

**身体構造**: 器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分

**活動**: 課題や行為の個人による遂行

**参加**: 生活・人生場面への関わり

(※「参加」と「活動」の項目は分けられていません)

**環境因子**: 人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境(※マイナスである阻害因子だけでなく、プラスとなる促進因子にもなりえます)

**個人因子**: 個人の人生や生活の特別な背景(※具体的な分類項目はありません)

※主体・主観: 本人の気持ち (←本来ICFには含まれません)

付箋紙を分類する際に参考となるICFの各次元・要素の定義・内容等は以下の通りです。

**心身機能**: 身体系の生理的機能(心理的機能を含む)

**身体構造**: 器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分

**活動**: 課題や行為の個人による遂行

**参加**: 生活・人生場面への関わり

「赤本」では、「参加」と「活動」の項目は分けられていませんので、個人に完結している内容は活動に、人とのかわりや生活・人生にかかわる場合は参加として整理しましょう。

**環境因子**: 人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境

環境因子はマイナスである阻害因子だけでなく、プラスとなる促進因子にもなりえます

**個人因子**: 個人の人生や生活の特別な背景

「赤本」に例は挙がっていますが具体的な分類項目はありません

**主体・主観**: 本人の気持ち

本来ICFには含まれませんが、重要な内容だと考えられます。



## 付箋紙を分類する際の留意点

- 誰かが進行役になりながら、話し合いを進める。
  - 一人が一つの付箋紙を読みあげながら、構成要素の枠に分類する。同じ内容が書かれた付箋紙があるときは、自分も同じであることを伝え、その付箋紙と重ねて貼る。
  - 付箋紙に同じ内容が書かれていても、状況等の捉えた場面が違うこともあるので、付箋紙の内容を書いた理由の説明を適宜加える。
  - 分類の際はスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にして、当てはまる枠を検討する。
- 例) ①運動について苦手の状況の場合
- 苦手意識のほうを重視する場合は主観・主体へ
  - 運動全般の不器用さ等の場合は、活動へ
  - 機能や構造に課題がある場合は、心身機能・身体構造へ
  - 複数のところに分けて、それぞれについて書くこともできる
- ②DSが好き→興味関心に関することとして 個人因子へ 等
- 付箋紙の分類時に迷う際は、どこか便宜的に貼っておいて、後から行うで繋いでいく作業の際にあらためて考える。(※どこに分類するかを考えることに労力をかけすぎない。)

(2) 付箋紙を分類する際の留意点を5点述べます。

1) 誰かが進行役になりながら、話し合いを進めましょう。

2) 一人が一つの付箋紙を読みあげながら、構成要素の枠に分類する。同じ内容が書かれた付箋紙があるときは、自分も同じであることを伝え、その付箋紙と重ねて貼っていったり、一つにまとめなおしたりします。

3) 付箋紙に同じ内容が書かれていても、状況等の捉えた場面が違うこともあるので、付箋紙の内容を書いた理由の説明を適宜加えましょう。

4) 分類の際はスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にして、当てはまる枠を検討する。

例え

①運動について苦手の状況の場合

- 苦手意識のほうを重視する場合は主観・主体へ
- 運動全般の不器用さ等の場合は、活動へ
- 機能や構造に課題がある場合は、心身機能・身体構造へ
- 複数のところに分けて、それぞれについて書くこともできる

②DSが好き→興味関心に関することとして 個人因子へ 等です。

5) 付箋紙の分類時に迷う際は、どこに分類するかを考えることに労力をかけすぎず、とりあえずどこか便宜的に貼っておいて、後から行うで繋いでいく作業の際にあらためて考えるようにしましょう。

**(3) 落として  
いる情報の  
有無の確認**

・空欄の多いところ等、落としている情報がないか確認しましょう。

・「赤本」や分類項目一覧表を参考にして、落としている情報がないかどうか確認してみましょう。

・分類項目の中に、関連する事柄を見つけたときは、付箋紙を追加して書きましょう。

＜心身機能・身体構造＞

モチベーションが低い

痛みに鈍感

疲れやすい

＜活動＞課題や行為の個人による遂行

食べ物の名前は、いくつか理解

写真・絵で理解できる事柄あり

単語を言うが、不明瞭

注意喚起：手を引く、声を出す

要求：細かい内容が伝わらず怒る

コミュニケーション用具や技法：まだ習得していない

姿勢が崩れやすい

＜参加＞生活・人生場面へのかかわり

家族には何となく意思が伝わる

ヘルパーには意思が伝わりにくい

＜環境因子＞  
物的・人的・制度的環境

親・教師から多くの支援を受けている

親・教師の態度は+の促進因子

ヘルパーを利用する機会が多い

＜個人因子＞  
体力、習慣、経験、性格  
困難への対処方法 など

苦手意識が強い

すぐに諦める

＜主体・主観＞本人の気持ち など

僕のこと分かってよ！

どうやって伝えたらいいの？

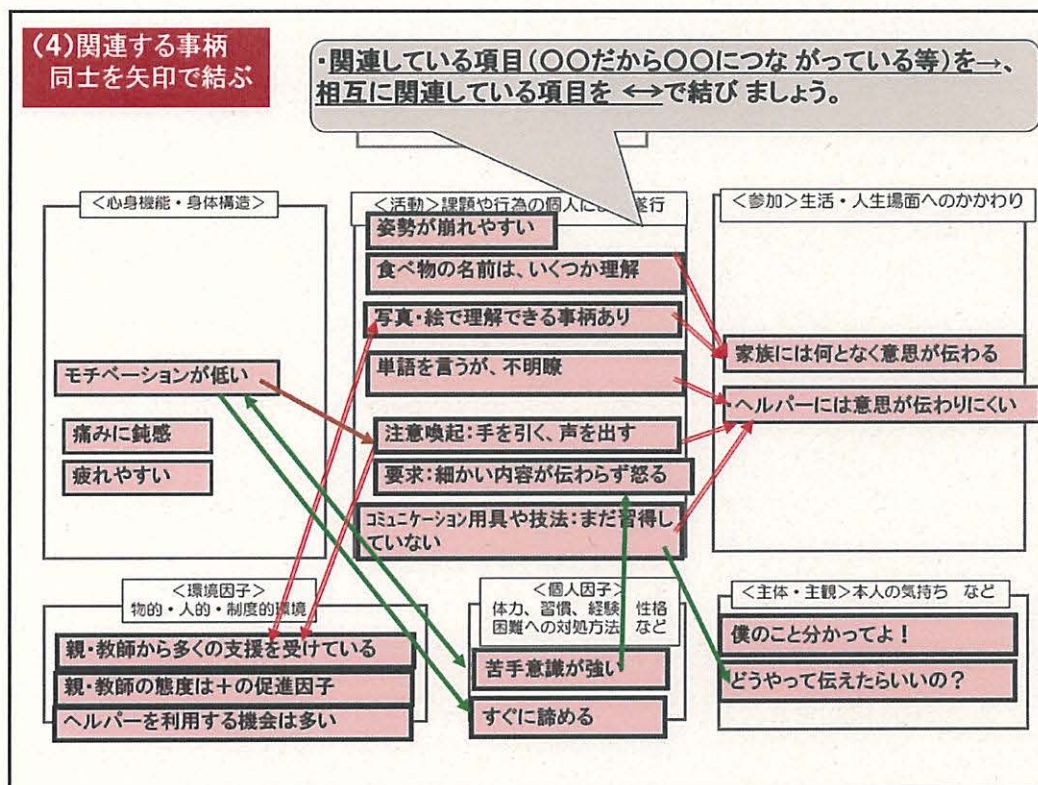
(3) 落としている情報の有無の確認をします。

・ワークシートを埋めることが目的ではありませんが、空欄の多いところ等、落としている情報がないか確認しましょう。

・「赤本」や分類項目一覧表を参考にして、落としている情報がないかどうか確認してみましょう。

・分類項目の中に、関連する事柄を見つけたときは、付箋紙を追加して書きましょう。





(4) 関連する事柄同士を矢印で結びます

・関連している項目(〇〇だから〇〇につながっている等)を→、相互に関連している項目を↔で結びましょう。

・付箋紙同士をつなぐ前に、似通った内容の付箋紙を固めて○で囲み、小さい意味のまとまりを作ってまとめる作業を行ってつないでいった方が使いやすい場合もあります。

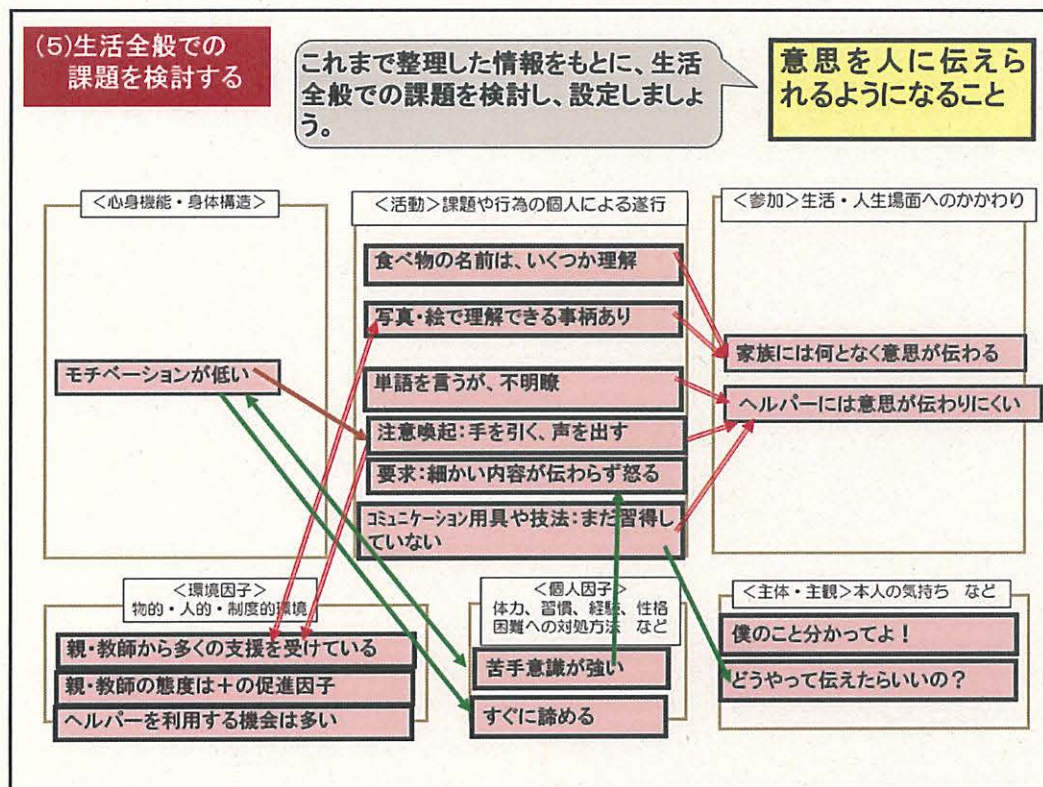
・この事例では、

活動の欄にある「コミュニケーション用具や技法：まだ習得していない」ために、参加の「ヘルパーには意思が伝わりにくい」が生じていると考えられ、→が引かれています。

また、心身機能・身体構造の欄にある「モチベーションが低い」と、個人因子の欄にある「苦手意識が強い」は相互に関連していると考えられ、↔で結ばれています。

・分かりにくくならないように、適宜付箋紙をずらしたり、薄く鉛筆で書いたりするとよいと思われます。



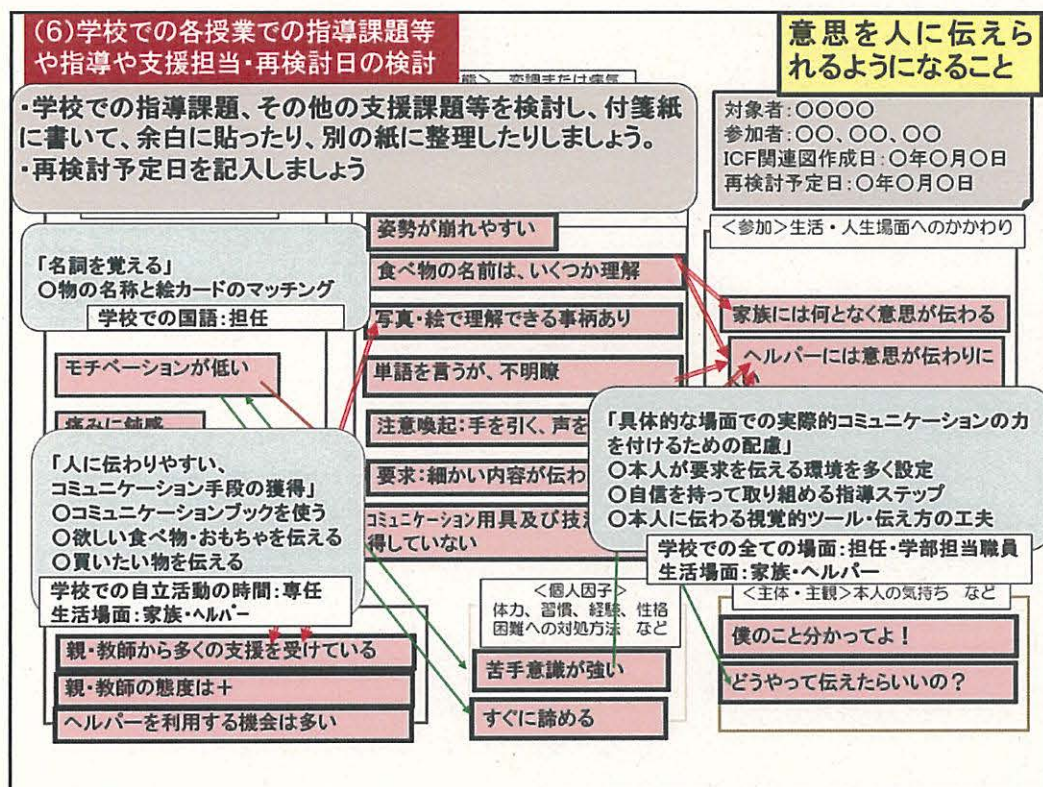


(5)生活全般での課題を検討します。

これまで整理した情報をもとに、話し合いながら、生活全般での課題を検討し、設定しましょう。

この事例では、「意思を人に伝えられるようになること」となっていますが、複数が考えられる時は、優先順位などを決めることも考えられます。





(6) 学校での各授業での指導課題等や指導や支援担当・再検討日の検討しましょう

・学校での指導課題、その他の支援課題等を検討し、付箋紙に書いて余白に貼ったり、別の紙に整理したりしましょう。

この事例では「意思を人に伝えられるようになること」と中心的な課題に対応する具体的な指導課題として、

「名詞を覚える」という課題が考えられ、物の名称と絵カードのマッチングの学習をすることが考えられ、学校の国語の授業の中で担任が行うことになっていきます。

一方、ICFは生活全体を捉えるものなので、そこから導き出される課題は、学校の授業だけで扱うとは限りません。

この事例では、「人に伝わりやすい、コミュニケーション手段の獲得」という課題について、コミュニケーションブックを使う、

欲しい食べ物・おもちゃを伝える、買いたい物を伝える、といった具体的な取り組み内容が考えられ、

これらは、学校だけでなく、生活場面の中で家族やヘルパーとともに支援されることになっています。

・最後に、再検討予定日を記入しましょう。

できあがった関連図は、写真にとるなどして、それぞれで共有するとよいと思われます。

情報の管理には十分配慮しましょう。

## 謝辞

本研究のルーツは、養護学校（当時）において、筆者が養護・訓練及び自立活動専任教員をしていた頃の実践にある。肢体不自由のある子どもに向き合い、教員として指導すべきこと、隣接する肢体不自由児施設職員等の関係職種の皆さんと連携しながら役割分担すべきこと等、どのようにとらえ、どう整理していけばよいのか、日々迷いながら取り組んでいた。指導教員の川間健之介先生には、その頃から、外部のアドバイザー的なお立場から、ご指導をいただいていた。

その後、筆者は、国立特殊教育総合研究所（現 特別支援教育総合研究所）に移り、現場での課題意識を解決してくれそうなツールである、ICFに出会うことができた。多面的・総合的に子どもたちをとらえることができるICFの概念と、関係職種等との連携に共通言語になるというICFのことを知った時は衝撃的だったことを今でもよく覚えている。ICFについては、そのイロハから、日本社会事業大学の佐藤久夫先生にご指導いただいた。飛び込みで相談申し上げた筆者を受け入れていただき、今なお暖かくご指導いただいている。あらためて感謝申し上げたい。

その後、障害のある子どもへの教育実践へのICF活用の在り方について検討を進めたが、どのように整理したらよいか、新たな課題にぶつかることになる。そのような中で、同じように実践へのICFの活用を試みる全国各地の仲間たちとの多くの出会いがあり、彼らと共に考え、共に歩みながら一步一步研究を進めてきた。その流れは、ICF-CY Japan Networkという任意の組織に結実し、今も共に歩んでいる。あらためて感謝申し上げたい。

その後、同研究所でも、教育実践や教育施策への活用に関する研究課題を立て、筆者は研究代表者を拝命し、検討を重ねてきた。その一部は、中央教育審議会の専門部会にも参考資料として提出させていただいた。同研究所での一連の研究も、多くの関係者の方々のご協力なしには進めることはできなかった。あらためて感謝申し上げたい。

研究推進に関しては、多くの国際的な協力を得られたことも大きかった。客員研究員としてアメリカ合衆国ノースカロライナ大学に出向き、WHOのICF-CYワーキンググループの議長をされていたRune J. Simeonsson教授（「Runeさん」）のもとでICF-CYの開発にも関わらせていただいた。Runeさんには、その後も様々な場面でご支援をいただき、多くの海外の仲間たちとのつなげてくださった。国際的な場でさらに活動を広げていくために、「Ph.D」を早く取得することを勧めてくださったのもRuneさんである。あらためて感謝申し上げたい。

特別支援教育における活用であることから、文部科学行政関係の方々に多大なご協力をいただくとともに、ICF及びICF-CYを所管する厚生労働行政関係の方々にも同様にご協力をいただいた。WHOのICFチェックリストの翻訳に際してご配慮をいただくとともに、ICF-CYの日本語への翻訳にも関わらせていただいた。あらためて感謝申し上げたい。

多くの人とのかかわりで紡いで来た、特別支援教育におけるICF及びICF-CY活用につ

いて学術的にまとめたいと考え、本学に入学した。まとめ上げる作業は決して容易ではなく、迷走した期間も決して短くなかった。その間、暖かく見守り、的確なご指導をいただいた川間健之介先生をはじめ、諸先生方に対して、心より感謝申し上げる次第である。勤務として平行しての学生生活にはそれなりの苦勞もあった。暖かく支援していただいた上司・同僚各位にあらためて感謝申し上げたい。そして、もちろん家族にも感謝したい。

今、ようやく「特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用に関する研究」を博士論文としてまとめることができた。この研究は、多くの関係者の皆さんと共有してきた思いや蓄積を、筆者が代表してとりまとめた研究だと考えている。ある種の使命感が本研究推進の原動力となった。本研究が、障害のある子どもたちや関係者の皆さんのために少しでもお役に立つことを心から願っている。本論文の完成を一つの区切りとし、お世話になった数え切れないほどの方々への恩返しのために、またさらに次の一步を踏み出したい。

徳永亜希雄